

# OS RISCOS DA ARTE: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO

João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira

Centro de Investigação  
e Estudos em Belas-Artes (CIEBA),  
Faculdade de Belas-Artes,  
Universidade de Lisboa  
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,  
1249-058 Lisboa, Portugal

Coleção CIEBA  
— Educação Artística

## DIREÇÃO

Margarida Calado

## CONSELHO EDITORIAL

Ana Sousa  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Catarina Martins  
Faculdade de Belas-Artes da  
Universidade do Porto  
(FBAUP), Portugal

Cláudia Matos Pereira  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Elisabete Oliveira  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Filipa Alexandra dos Reis  
Machado Rodrigues  
Instituto Politécnico de Leiria,  
CIEBA

Ilídio Salteiro  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Irene Tourinho  
Universidade Federal de Goiás  
(UFG), Brasil

Isabela Nascimento Frade  
Universidade Estadual  
do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

João Paulo Queiroz  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Jorge Ramos do Ó  
Instituto de Educação da Univer-  
sidade de Lisboa (IEUL), Portugal

José Pedro Regatão  
Instituto Politécnico de Lisboa,  
CIEBA

Kátia Santos  
Instituto Politécnico de Lisboa,  
CIEBA

Leonardo Charréu  
Instituto Politécnico de Lisboa,  
CIEBA

Lúcia Pimentel  
Universidade Federal de Minas  
Gerais (UFMG), Brasil

Luís Jorge Gonçalves  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Margarida Calado  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Maria Clara Brito  
Instituto Politécnico de Santarém

Maria Cristina da Rosa  
Fundação Universidade do Estado  
de Santa Catarina (UDESC), Brasil

Maria João Craveiro  
Lopes  
Universidade de Évora, CIEBA

Marilda Oliveira de Oli-  
veira  
Universidade Federal de Santa  
Maria, (UFSM), Brasil

Marta Sobral Antunes  
Ornelas  
Universidade de Lisboa, CIEBA

Mirian Celeste Martins  
Universidade Presbiteriana  
Mackenzie  
(São Paulo), Brasil

Paloma Cabello Pérez  
Universidad de Vigo, Espanha

Ricard Huerta  
Universitat de València, Espanha

Ronaldo Oliveira  
Universidade Estadual de Londri-  
na, Paraná (UEL), Brasil

Teresa Isabel Matos Pe-  
reira  
Instituto Politécnico de Lisboa,  
CIEBA

## EDIÇÃO

Centro de Investigação  
e Estudos em Belas-Artes,  
Faculdade de Belas-Artes,  
Universidade de Lisboa  
+351 213 252 100  
comunicacao@belasartes.ulis-  
boa.pt  
www.belasartes.ulisboa.pt

APOIO  
ADMINISTRATIVO  
CIEBA  
Cláudia Pauzeiro

## SERVIÇOS

FINANCEIROS  
Isabel Vieira (Coordenação)  
Carla Soeiro  
Catarina Vicente  
Conceição Reis  
Lurdes Santos  
Rosa Loures

## DIVULGAÇÃO

Isabel Nunes  
Maria Teresa Sabido

## DESIGN

Andressa Tatielle Campos

## CRÉDITO DA CAPA

Edith Derdyk, "Arremate", 2015,  
Fazenda Serrinha, Bragança Pau-  
lista, São Paulo, Brasil. Cortesia  
da autora.

ISBN 978-989-8944-00-9

**b** **belas-artes**  
**a** **ulisboa**

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



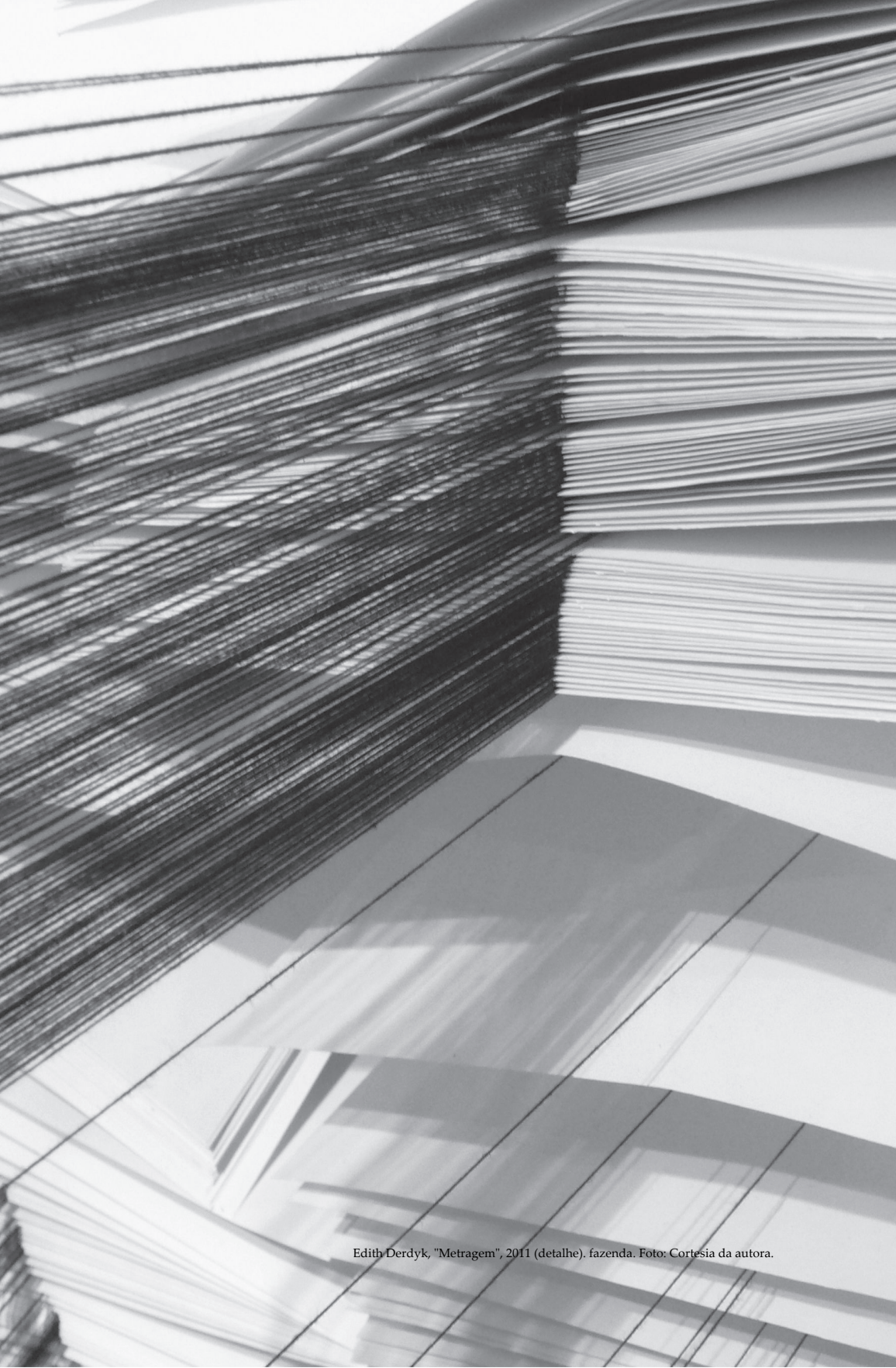
# OS RISCOS DA ARTE: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO

João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira

# SUMÁRIO

	PREFÁCIO: Muitos Riscos para uma Rede Visível.....	7
01	QUANDO A FÉ MOVE MOVE MONTANHAS FRANCYS ALÝS E O ESPERANÇAR .....	13
	<i>Mirian Celeste Martins</i>	
02	AGUAS TURBULENTAS: EL ENCUENTRO ENTRE EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE Y EL GIRO DE LA VISUALIDAD EN LA EDUCACIÓN .....	23
	<i>Belidson Dias</i> <i>Tatiana Fernandez</i> <i>Rosana de Castro</i>	
03	SOB OLHARES SOMBRIOS: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO ARTÍSTICAS EM RISCO.....	35
	<i>Bernadina Leal</i>	
04	PROFESSOR AGORA E ARTISTA DEPOIS, OU MELHOR, POR QUE NÃO SER NA MESMA HORA OS DOIS? .....	45
	<i>Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta</i>	
05	DESAFIOS DA PESQUISA EM ARTE EDUCAÇÃO OU ARTE EDUCAÇÃO PELA PINTURA .....	55
	<i>Jociele Lampert</i>	
06	ARTE E FORMAÇÃO NOS ESCRITOS DE PERCIAR.....	63
	<i>Juliano Siqueira</i>	
07	ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE E MEDIAÇÃO: PROBLEMAS E INOVAÇÕES.....	75
	<i>Lucia Pimentel</i>	
08	DERIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE. REIVINDICAN- DO LA CONSTRUCCIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....	83
	<i>Ricard Ramon</i>	
09	PATRIMONIOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: GENERAR TERRITÓRIOS PROPIOS DESDE UN CURRÍCULO VIBRANTE.....	93
	<i>Ricard Huerta</i>	

10	ESCOLA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA ABORDAGEM DA ESTÉTICA E DA ARTE A PARTIR DO ILUMINISMO.....	105
	<i>Cristiane Hesse Terrasa</i> <i>Marcos Ramon Gomes Ferreira</i>	
11	O ENSINO DAS HUMANIDADES E AS ARTES DO QUE SENTIMOS E O QUE PODEMOS FAZER.....	115
	<i>Cristina Azevedo Tavares</i>	
12	INQUIETAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES..... VISUAIS: do silêncio na sala de professores à solidão nos corredores da escola.....	123
	<i>Carla Juliana Galvão Alves</i>	
13	RACIONALIDADES QUE JUSTIFICAM A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR. A força e o impacto do argumento econômico.....	133
	<i>Leonardo Charréu</i>	
14	A MEDIAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DA ARTE/ EDUCAÇÃO: comentários sobre uma experiência.....	143
	<i>Rejane Galvão Coutinho</i> <i>Camila Serino Lia</i>	
15	FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: CONFLITO ENTRE CURRÍCULOS.....	155
	<i>Renan dos Santos Silva</i>	
16	CONSTRUÇÃO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDO: pela inclusão curricular das histórias de si nos processos de formação.....	167
	<i>Ronaldo Oliveira</i>	
17	CONVERSA A RODA DA VISUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE.....	177
	<i>Umbelina Barreto</i>	
	SOBRE OS AUTORES .....	187



Edith Derdyk, "Metragem", 2011 (detalhe). fazenda. Foto: Cortesia da autora.

# PREFÁCIO

## Muitos Riscos para uma Rede Visível

### 1. Riscos

A Arte também se faz com riscos. Às vezes está em risco. No que respeita à Educação Artística, o risco está a ser traçado: a educação tem vindo a ser rasurada, riscada. Sobre isto se propõe um tema para a inovação, para a crítica, para o debate: é o tema que ocupa a Rede Visível.

"Rasuras", "Riscos" também são nomes de séries, obras ou mesmo preocupações de Edith Derdik, cuja obra "Arremate" que compoe a capa deste volume chama atenção para essas questões. As ligações e os riscos estabelecem propostas primeiro de tensão e depois de união, de uma nova estrutura, uma nova rede.

A Rede Visível é uma plataforma de partilha e reflexão sobre temas relativos à arte e à sua mediação. Surge no âmbito da rede construída nos Congressos Internacionais Matéria-Prima, e procura ampliar, atualizar e diversificar os canais de pesquisa e investigação no campo alargado da mediação artística e cultural.

É um círculo que se propõe organizar encontros de debate, publicações monográficas e eventos que respondam com pertinência a desafios temáticos, assim como fazer atividades de intervenção e disseminação, como exposições, videogramas ou outras ações de fronteira e de criatividade.

O contexto é crítico, ou melhor de crise. Os sintomas têm vindo a ser identificados (Queiroz & Oliveira, 2015; Queiroz, 2013) no contexto de alteração rápida que se tem vivido. São os neologismos adoptados pelas políticas que favorecem uma alienação do ensino em favor de um discurso privatizador, com ênfases na eficiência, nas metas, na comparabilidade, ou nas lógicas do empreendedorismo e do auto-emprego, com uma vertente que ignora as humanidades em favor das STEM (Science, Technology, Engineering and Math).

Quando há crises orçamentais, os cortes nas humanidades são tentadores, e têm acontecido: menos horas, mais disciplinas eliminadas, componentes curriculares que saem das horas letivas e passam para atividades extracurriculares e opcionais, e muitas vezes a serem pagas como extras.

Na União Europeia os objetivos educacionais chamam-se 'estratégicos' e exigem mais ensino tecnológico – e assim, menos humanidades. Perspetivas similares atravessam os estados ibero americanos. Os estudos da OCDE (os testes PISA) permitem obter um referencial da eficácia do ensino sem uma perspetiva sobre as artes, deslocando-se as políticas sobre as ciências, matemáticas e a língua materna.

O aperto sobre as humanidades tem vindo a concretizar-se com

muita rapidez, com especial visibilidade no Brasil, depois de na Europa se ter iniciado o processo.

Ao mesmo tempo que estes dados se sucedem, as alterações de estilo de vida associados à generalização dos novos média estão a transformar a relação das novas gerações com as substâncias. Os significantes estão a desaparecer em benefício do ecrã tátil e da virtualização de conhecimentos e de competências. Um lápis começa a parecer um objeto vintage, e a capacidade de o manejar começa a ressentir-se desde tenra idade.

A paisagem política e socioeconómica modificou-se profundamente, assim como, e talvez em igual medida, a paisagem relacional, o grau de afastamento do corpo em relação aos significantes vivos. As relações e interações não dispensam aplicações de conectividade.

A Rede Visível encontra aqui a sua razão de ser. Os membros da Rede são pesquisadores e profissionais da área da educação, mediação e artes, estando também os trabalhos abertos a outros participantes. A proposta de debate foi essa, o perigo em que a educação artística se encontra um pouco por todo o lado.

## 2. Linhas

Assim se reuniram os 17 contributos nesta REDE VISÍVEL, colocada em marcha a partir da outra rede informal que os sucessivos congressos Matéria-Prima foram estabelecendo, no âmbito de cooperação estreita ibero-americana a partir de Lisboa.

Mirian Celeste Martins (São Paulo, Brasil) no artigo "Quando a fé move montanhas, Francys Alÿs e o esperar" depois de uma revisão sobre as possibilidades que a educação oferece, apresenta uma perspectiva esperançada na mediação artística, nas possibilidades que a educação menos formal pode oferecer.

Belidson Dias, Tatiana Fernandez & Rosana de Castro (Brasília, Brasil) no artigo "Aguas turbulentas: El encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación" debruça-se sobre a viragem pictural (pictorial turn) que está na origem de uma apropriação pedagógica da Cultura Visual, ao mesmo tempo que visita a "viragem educativa" que percorre as artes e a curadoria. Há aqui terreno para uma abordagem sistemática da educação artística, através da implicação do artista, da maior participação e da sequente emancipação do espectador.

Bernardina Leal (Brasília, Brasil) no artigo "Sob Olhares Sombrios: formação e mediação artísticas em risco" propõe uma aquisição artística pelos meios artísticos e expressivos da fotografia: as narrativas fotográficas que, uma vez partilhadas, originam consciência crítica e cidadania.

Consuelo Schlichta (Paraná, Brasil) no artigo "Professor agora e artista depois, ou melhor, por que não ser na mesma hora os dois?" reflete sobre a dualidade alienação / criação propondo contributos artísticos no lado da educação, no sentido de se vencer a desvalorização humanista.



Jociele Lampert (Santa Catarina, Brasil) no artigo "Desafios da pesquisa em Arte Educação ou Arte Educação pela pintura" revisita a dualidade artista / professor como uma componente chave para a educação artística, para a arte como uma experiência vivida.

Juliano Siqueira (Brasil) no artigo "Arte e Formação nos Escritos de Peciar" visita o pensamento pedagógico do artista Silvestre Peciar Basiaco (Uruguai, 1935 - Brasil 2017) e os seus contributos no ensino da Universidade de Santa Maria, enfatizando as dimensões fundamentais da liberdade e da responsabilidade social, num currículo dotado de "flexibilidade vegetal".

Lucia Pimentel (Minas Gerais, Brasil) no artigo "Ensino / Aprendizagem em Arte e Mediação: problemas e inovações" visita a dualidade que é necessário reconectar, o artista professor. A aula como um momento de criação, e o tempo como um componente em perigo de ser submetido pela realidade, são alguns dos desafios.

Ricard Ramon (Valencia, Espanha) no artigo "Derivas de la enseñanza del arte: reivindicando la construcción filosófica de la educación artística" considera a importância que a educação artística deveria ter ao mesmo tempo que apela para uma maior consolidação epistemológica e filosófica: a disciplina deve ser defendida de dentro para fora, da sua fundamentação académica para a sua implantação.

Ricard Huerta (Valencia, Espanha) no artigo "Patrimonios de la Educación Artística: generar territorios propios desde un Currículum Vibrante" depois de apontar as ameaças à Educação Artística que também se manifestam em Espanha, elenca algumas possibilidades de intervenção mobilizada: ateliers de cultura visual em aula, com uma leitura crítica dos média, dos conteúdos e da publicidade, uma maior implicação do Professor /Artista, numa convocação ativa de uma estética com ética.

Cristiane Terraza (Brasília, Brasil) no artigo "Escola e experiência estética: uma abordagem da estética e da arte a partir do iluminismo" defende uma maior horizontalização disciplinar e mais espaço para uma investigação criadora para fazer face a uma educação ainda muito enraizada nos paradigmas iluministas.

Cristina Azevedo Tavares (Lisboa, Portugal) no artigo "O ensino das humanidades e as artes: do que sentimos e o que podemos fazer" propõe um enquadramento crítico das realidades curriculares para depois se debruçar sobre os contributos da Psicologia da arte e do comportamento, assim como das teorias da comunicação, para reivindicar uma agenda de tarefas onde os papéis da Estética e da História da Arte possam ser resgatados, porque também estão ameaçados.

Carla Juliana Alves (Brasil) no artigo "Inquietações de professores de Artes Visuais: do silêncio na sala de professores à solidão nos corredores da escola" aponta a necessidade de repensar a formação de professores, a sua atualização, bem como os paradigmas das pesquisas no campo da educação sendo salientado o reforço da inter-relação entre a pesquisa e a formação docente.

Leonardo Charréu- (Portugal) no artigo "Racionalidades que justificam a presença da educação artística no currículo escolar. A força

e o impacto do argumento económico”, questiona o modo e o tipo de racionalidade que tem vigorado para justificar a presença do ensino das artes no currículo oficial. O autor fala de justificativas racionais e propõe que num mundo multipolar e globalizado, necessitamos de outras maneiras de racionalidade, que elas sejam mais vivas e interdependentes.

Renan dos Santos Silva (Brasil) no artigo "Formação docente em artes visuais: conflito entre currículos" parte da sua pesquisa de doutoramento sobre a formação inicial de professores para apontar um distanciamento da Universidade em relação à escola.

Rejane Coutinho & Camila Lia (São Paulo, Brasil) no artigo "A mediação cultural pela perspectiva da arte /educação: comentários sobre uma experiência" abordam o papel da mediação e da criação de públicos através de alguns exemplos da prática que tomam a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, como fundamentação.

Ronaldo Oliveira (Paraná, Brasil) no artigo "Construção curricular e produção de sentido: Pela inclusão curricular das histórias de si nos processos de formação" coloca a construção curricular como um dos eixos de sensibilidade, e trazendo a sua experiência formadora no âmbito da sua docência no PARFOR.

Umbelina Barreto (Rio Grande do Sul, Brasil) no artigo "Conversa à roda da visualidade na contemporaneidade" introduz os contributos de um grupo de pesquisadores de Porto Alegre, que se debruçam sobre a mutabilidade da visualidade, sobre a essencialidade do ver no processo pedagógico (mostrar), valorizando não a passividade, mas a escolha, para que se possa cartografar as descontinuidades do tecido cultural visível.

### 3. Entrelinhas

Os autores aqui convocados podem convergir numa perspectiva que valoriza a formação, a criatividade e a crítica cultural como elementos estruturantes de uma pedagogia atualizada da educação e da formação artística. Apelando a um maior entrosamento entre a perspectiva crítica da cultura visual, a intervenção do professor como um criador, e a mobilização do espectador através das novas mediações, é todo um programa dimensionado que é proposto. As suas dimensões podem ser apontadas como formação, crítica e mediação, os campos onde se trava agora este desafio de resgate.

As perspectivas apresentadas não deixam de sublinhar: os perigos para a Educação Artística existem. As propostas são de intervenção cívica, através do contributo que a pesquisa pode facultar e que justifica este terceiro volume da coleção Educação Artística, do Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes da Universidade de Lisboa.

### Referências

Queiroz, João Paulo & Oliveira, Ronaldo (2015) "As 'STEM' e a arte educação: compreender o que mudou nos últimos 10 anos nos EUA,



União Europeia e América Latina." In Lima, José Maximiano Arruda Ximenes de & Souza, Maria de Lourdes Macena de (Org.) Congresso Nacional da Federação de Arte / Educadores do Brasil: Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores: Congresso Internacional da Federação de Arte / Educadores, 5 a 9 de novembro de 2015. Fortaleza: IFCE. pp. 1306-16.

Queiroz, João Paulo (2013) "Discursos da Arte em Mudança" In Cirillo, José & Grando, Ângela (Orgs.) O Sabor da sua Saliva é Sonoro: reflexões sobre o processo de criação nas artes. São Paulo: Intermeios Casa de Livros. Pp.148-157. ISBN: 978-85-64586-44-4

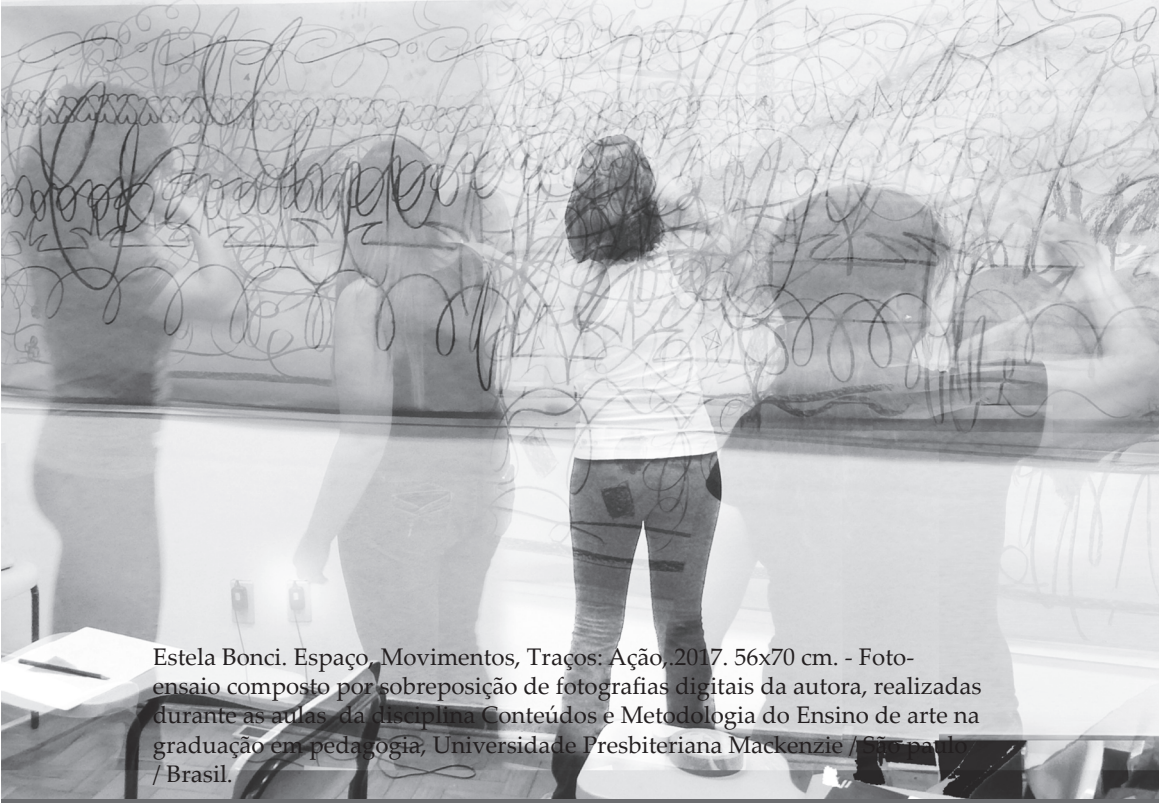
João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira



# 01

## QUANDO A FÉ MOVE MOVE MONTANHAS, FRANCYS ALÿS E O ESPERANÇAR

MIRIAN CELESTE MARTINS



Estela Bonci. Espaço, Movimentos, Traços: Ação, 2017. 56x70 cm. - Foto-ensaio composto por sobreposição de fotografias digitais da autora, realizadas durante as aulas da disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de arte na graduação em pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie / São Paulo / Brasil.

## Resumo

Ciente das múltiplas camadas potenciais para uma possível análise reflexiva sobre se ensino da arte está em perigo, o texto aponta a importância do contexto atual e, sem que saia do horizonte, abre uma brecha a partir do princípio que guiou a proposição de Francis Alÿs: *Quando a fé move montanhas* realizada em 2002 no Peru: “Máximo de esforço, mínimo resultado”. Oportunidade, experiência, processos colaborativos e a estreita relação entre arte e vida costuram as reflexões que valorizam a vivência poética, provocada pelo fazer ou pelo encontro com a arte, assim como a ação mediadora de artistas, curadores, gestores, pesquisadores e professores. Um enorme esforço com efeitos pouco visíveis, mas necessários e vitais.

**Palavras-chave:** Arte; Mediação cultural; Ensino de Arte; Experiência estética; Vivência poética;

**Abstract:** Aware of the multiple potential layers for a possible reflective analysis of whether teaching of art is a danger, the text points to the importance of the current context and, without departing from the horizon, opens a loophole from the principle that guided the proposition of Francis Alÿs: *When faith moves mountains* carried out in 2002 in Peru: “Maximum effort, minimum result”. Opportunity, experience, collaborative processes and the close relationship between art and life stitch together the reflections that value poetic experience, provoke by the act of to make and the encounter with art, as well as the mediating action of artists, curators, managers, researchers and teachers. A huge effort with effects that are barely visible, but necessary and vital.

**Key-words:** Art; Cultural mediation; Art Teaching; Aesthetic experience; Poetic livingness.

## *Quando a fé move montanhas, Francys Alÿs e o esperançar*

Quando Richard Long realizou suas caminhadas no deserto peruano estava propondo um conceito contemplativo, mas se distanciava do contexto social. Quanto Robert Smithson construiu a *Spiral Jetty* em Salt Lake, estava convertendo a engenharia civil em escultura e vice-versa. Aqui, estávamos tentando uma espécie de *Land Art* para os “sem-terra” e, com a ajuda de centenas de pessoas e pás, construímos uma alegoria social. Este relato não é validado por um rastro físico ou um agregado à paisagem. É quase um processo de alquimia que converte um roteiro em uma ação, uma ação em uma fábula e uma fábula em um rumor, graças à multiplicação de seus narradores.

Francis Alÿs (2005 apud KONRATH, 2017, p. 177)

Uma alegoria social. É assim que Francis Alÿs concebe a sua intervenção épica: *Quando a fé move montanhas*<sup>1</sup> realizada no Peru em 2002, hoje pertencente ao acervo do MOMA – Museu de Arte Moderna em Nova York. Uma enorme desproporção entre esforço e efeito, considerada por alguns como uma metáfora da América Latina.

Alÿs visitou o Peru pela primeira vez em 2000, em meio a uma tensão social e emergente movimento de resistência frente ao contexto político conturbado provocado pelo ditador Fujimori. Dois anos depois, Alÿs reuniu 500 voluntários que, com pás e coragem, moveram poucos centímetros de uma grande duna na periferia de Lima.

“Máximo de esforço, mínimo resultado”. Este foi o princípio que guiou sua proposição e me guia em minha tentativa de resposta à questão chave deste livro: O ensino de arte está em perigo? E por ele que sigo pensando e aqui compartilhando.

### Camadas potenciais em contexto

*O ensino de arte está em perigo?* Responder a pergunta que nos foi colocada é um enorme desafio, ainda mais num livro que tem o título de Mediação: problemas e inovações.

Por qual perspectiva responder já que são tantas as camadas potenciais para responder à questão?

Poderíamos traçar uma linha histórica sobre o ensino de arte, focalizando a formação erudita desde os tempos medievais que se dividia no *Trivium* - disciplinas de Retórica, Gramática, Lógica (dialética) e no *Quadrivium* – disciplinas de Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. “Tais disciplinas clássicas eram chamadas Artes Liberais, dentre as quais se destaca a Geometria (ligada ao sexto céu de Ptolomeu, esfera de Júpiter), da qual se originou a inserção do Desenho no currículo laico, sendo este uma das tradicionais disciplinas das escolas modernas propagadas após a Revolução Industrial”, segundo Paola Zordan (2000, s/n) .

Poderíamos buscar resposta em Comenius (1592-1670) e sua *Didática Magna* publicada em 1631 – um método universal de ensinar tudo a todos. Lá ele já avisava ao professor: “[...] antes de se pôr a instruir o aluno à força de regras, deve primeiro torna-lo ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, conseqüentemente, pronto a entregar-se a ela com entusiasmo.” (COMÊNIO, 1985, p. 173). O ensino de arte estaria em perigo se nossos dirigentes e colegas professores tivessem se entregue à cultura desde os seus tempos de escola?

Poderíamos dar um pulo na história e refletir sobre as políticas e as discussões da Base Nacional Comum Curricular recentemente editadas no Brasil? Ou nos debruçarmos sobre quais seriam os “conceitos de ensino de arte” que correm perigo. Aquele autoritário que impõe cópias; aquele que propõe trabalhos “livres” e que abandonam os alunos a permanecer no que já sabem; aquele que valoriza o estudante e

1 Veja imagens da obra disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/109922>>. Acesso em 20 maio 2018.

que acredita na potência de cada um que vive conosco um processo de aprendizagem?

Poderíamos nos voltar à reflexão sobre de que “arte” e de que “cultura” está em perigo... Ou um desvio para refletir propostas conectadas à potência do que tem sido denominado de giro educacional<sup>2</sup>, um movimento que nasce de artistas e curadores?

Enfim, o desafio nos leva a pensar sobre muitas camadas potenciais para uma possível análise reflexiva. Entretanto, com a compreensão da importância de todos esses aspectos, os abandono sem que saiam do horizonte. Algumas palavras-valise piscam para mim ao pensar em possíveis respostas a tão encalacrada questão: oportunidade, experiência, processos colaborativos e a estreita relação entre arte e vida.

Olho para estas palavras pensando na sala de aula no curso de Pedagogia, nas aulas no Curso da pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, nas bancas, nos congressos, nas reflexões junto aos grupos de pesquisa que lidero<sup>3</sup>, e também do que percebo nas instituições culturais, nas oportunidades de viagens e na interação com meus netos.

Que me perdoem os pessimistas, mas Paulo Freire (1967, p. 53) me coloca a caminhar:

Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente. Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as “receitas” antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se.

Abandono um otimismo ingênuo e o recomponho como um oti-

2 Preferimos traduzir *Educational Turn* por Giro educacional como fazem os espanhóis por considerar o termo giro mais dinâmico do que uma virada, assim como um pião.

3 Grupos de Pesquisa: GPAP/arte na Pedagogia e GPeMC: Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Para conhecer mais, convido para entrar no site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)

mesmo crítico, embora reconheça os tempos difíceis que atravessamos. Assumir-se como sujeito, gerar projetos e agir. Tentar pequena mudanças em micropolíticas começando pelo que está ao nosso alcance. Uno-me à Francis Alÿs e penso na desproporção entre o máximo de esforço e o mínimo de resultado. E volto à pergunta com Freire e Alÿs...

### **A medida do encantamento**

Em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as culturas, a arte está presente. Desde pequeno, o ser humano brincando explora o mundo à sua volta amalgamando o cientista e o artista presente em seu modo de estar no mundo. Basta olhar as crianças brincando em um tanque de areia ou à beira do mar para isto se confirmar. A materialidade se oferece gentilmente a todo o tipo de forma, seja com baldes ou com a água, com gravetos e pás. Criam bolos ou castelos, canais e estradas, em geografias e em arquiteturas inventadas. Mil histórias são ali vividas, em explorações solitárias ou coletivas

Esta força inventiva e criadora vai encontrando incentivos na vida cultural e escolar ou pode ficar amortecida. No momento que escrevo este artigo, está sendo veiculado um pequeno vídeo na Tv<sup>4</sup> com uma campanha do Banco do Brasil na valorização dos seus Centros Culturais (CCBB) nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Belo Horizonte. A história é real. O menino de rua entra no CCBB no centro do Rio de Janeiro para matar sua sede. Foi recebido pelos funcionários, entre eles, a Dona Tânia que também lhe dava convites para assistir espetáculos. O menino foi descobrindo algo que já trazia em si mesmo. Hoje é diretor de teatro, artista plástico, professor.

O filme emociona porque traz uma bela história humana e humanizadora e nos dá a pensar com Manoel de Barros (2006): “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Encantamento trazido por um lugar e algumas pessoas acolhedoras. Um lugar considerado um casarão pelos meninos, um prédio majestoso construído em 1906 para ser a sede da Associação Comercial do Rio de Janeiro na região central da mesma cidade. Diz Adilson no filme: “Eu olhava para aquele piso e parecia que eu não era digno de pisar naquele piso.” Este distanciamento inicial não é raro em outros tantos espaços. Célia Cristina Donato (2012), minha orientanda, se encantou também ao fazer sua pesquisa vivenciando processos de mediação em música com transeuntes que costumam se sentar nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo e que nada sabiam daquele lugar. Conversando, colocando músicas para que ouvissem, ela os aproxima da arte. Em sua pesquisa, Célia (M) pergunta ao seu entrevistado, um homem com 23 anos morador da periferia de São Paulo:

4 Vídeio de um minuto para a Tv disponível em: <<http://www.cultura-bancodobrasil.com.br/receptivo>> e o vídeo mais longo em que Adilson conta sua história, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=woZIX4d-zpH0>>. Acesso em 30 maio 2018.



M: Você gostou desse nosso encontro?

Si (m-23a-Guaianazes): Gostei. Eu tive informações do que eu não sabia. Já veio o interesse, e através de mim eu posso trazer muitas outras pessoas, aí vira uma corrente. [Trazer] Meus filhos também.

[...]

Talvez Si (m-23a-Guaianazes) chegue a conversar com outras pessoas sobre o que viveu nas escadarias do Teatro Municipal. Talvez, sentado em frente ao patrimônio ele se lembre do nosso encontro, e passe a olhar para o Teatro com *olhos de ver*. Leve seu filho, desempenhando o papel de pai mediador. E assim, me utilizando da metáfora de Si (m-23a-Guaianazes), posso imaginar meu entrevistado como um elo desta *corrente* mediadora.

Adilson, Célia e Si. Três histórias de encontros com a arte que se conectam a muitas outras histórias e descobertas. Vejo também o encantamento em meus alunos e alunas da Pedagogia em suas visitas. Eles e elas, que pouco frequentaram e frequentam espaços culturais, muitas vezes levam seus filhos ou outras crianças com quem realizam projetos de intervenção. Voltam entusiasmados e felizes, descobrindo outras realidades, que muitas vezes os fazem olhar também para a cidade. E as tarefas de uma disciplina em um curso de graduação pretende assim fazer um mergulho na vida. Novamente, a força inventiva e criadora, aproxima o ser cientista e o ser artista através do encantamento desmedido que modifica para sempre o seu/nosso modo de estar no mundo.

“Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda a vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos”, diz Vigotsky (2001, p.343).

A vivência poética, provocada por um fazer ou pelo encontro com a arte, é uma acumuladora de energia, é um declanchar, um tirar a tranca, um libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além. Um desaprender... um desaplanar, como diz Sousanis (2017, p.32) que escreveu sua tese com um texto visual: “Desaplanar é envolver múltiplos pontos de vista para, a partir deles, produzir novos modos de ver”.

Múltiplos pontos de vista e encontros com a arte, seja pelo fazer, seja pelo contato com as produções artísticas em suas diferentes linguagens são provocadas pelos artistas, pelos curadores, pelos gestores dos espaços culturais, pelos mediadores neste espaços, pelas famílias e pelos professores.

Louis Porcher já apontava há muito tempo (1982, p. 46) a responsabilidade esmagadora da escola:

Em matéria de sensibilidade não existe formação



de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas, etc, aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado.

Não basta somente visitar exposições ou andar pela cidade com olhos atentos. Precisamos de interlocutores para ver mais, pois aprendemos no coletivo. Há professores e educadores em espaços culturais que sabem ouvir, dialogar, provocar um corpo mais sensível para viver *uma* experiência estética. *Uma* em itálico, pois é singular, pois somos afetados por ela no envolvimento cognitivo, afetivo e imerso em nossa própria vida (DEWEY, 2010), que nos atravessa (LARROSA, 2004).

Muitas histórias poderia contar aqui deste encontro feliz de estudantes com a vida plena de cultura e arte, como no pós-doutorado de Ronaldo Alexandre de Oliveira (2013) propondo fotografias do pequeno lugarejo onde os alunos habitavam e ampliando o olhar deles, não só para o lugar, mas para como outros artistas em tempos e lugares outros, também olharam para a vida do lado de fora da sala de aula. Ou como na tese de Estela Maria Oliveira Bonci (2018) acompanhando estudantes do curso de Pedagogia em suas descobertas com a arte e a cultura. Ou como na tese de Maria José Braga Falcão (2015) em que a “professora de Nada”, que nada parecia ensinar, faz aflorar a poética, por exemplo, de um domingo de sol guardado em pequenos frascos.

Cada vez mais o consumismo tem teimado em nos capturado. Cada vez mais as imagens são reproduzidas em nossos celulares, sem atenção ou cuidado, embora também registrem momentos de encontro com a natureza e com a cultura. Muitos visitam os museus, mas miram só as obras e não porque tudo está ali.

Se não oferecermos oportunidades àqueles que chegam até a nós com restrito acesso aos bens culturais de modo geral, se não ampliarmos o sensível olhar-pensante para o que pulsa na vida, se não houver de fato ações mediadoras - como as que foram vividas por Adilson, Si, as crianças do distrito de Irerê provocadas por Ronaldo, os alunos de Maria José em Sorocaba, os graduandos da Pedagogia entrevistadas por Estela em São Paulo - o ensino de arte estará realmente em perigo.

## De encantamentos e estranhamentos

A lição emancipadora do artista, oposta a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo o

trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o medo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles. (RANCIÈRE, 2002, p.104)

“Relatar e fazer experimentar aos outros aquilo que se é semelhante a ele”. Como artista, como um trabalhador consciente do que faz e como o faz, produz e se expressa no que faz e o partilha. Acontece o mesmo com aquele que ama o que faz e que partilha. Não é à toa que se emprega o termo “arte de” com o sentido de fazer bem aquilo a que se propôs.

Enquanto houver artistas, curadores, gestores, pesquisadores, professores, que partilham seus ofícios impulsionando arte e cultura como mediadores que criam oportunidades de acesso, geram espaços de acolhimento e interação, expandem o olhar, o ouvido, o corpo sensível, inventam possibilidades na irredutível crença na potência do outro de transformar o que é possível hoje para transformá-lo amanhã, na ação de esperar, como nos ensinou Paulo Freire, o ensino de arte não estará em perigo, porque estas pessoas resistirão sempre.

É preciso uma corrente mediadora, como falou Célia, rizomaticamente se espalhando pelas brechas da vida. Uma corrente mediadora e provocadora de encantamentos e também de estranhamentos capazes de impulsionar o repensar e viver experiências estéticas. Um enorme esforço com efeitos pouco visíveis, pois muitos dos que criam as leis não viveram experiências transformadoras e apenas sobrevivem em seus gabinetes.

Sem acreditar na potência nos sufocamos e isto não pode acontecer. Um otimismo crítico há de ser fomentado, pois a “fé move montanhas”, e isto depende de cada um de nós, como canta Ivan Lins (1999):

Depende de nós  
Quem já foi ou ainda é criança  
Que acredita ou tem esperança  
Quem faz tudo pra um mundo melhor

Depende de nós  
Que o circo esteja armado  
Que o palhaço esteja engraçado  
Que o riso esteja no ar  
Sem que a gente precise sonhar

Que os ventos cantem nos galhos  
Que as folhas bebam orvalhos  
Que o sol descortine mais as manhãs

Depende de nós  
 Se esse mundo ainda tem jeito  
 Apesar do que o homem tem feito  
 Se a vida sobreviverá  
 [...]
 Depende de nós  
 Quem já foi ou ainda é criança  
 Que acredita ou tem esperança  
 Quem faz tudo pra um mundo melhor

## Referências

Barros, M. (2006). *Memórias Inventadas: a segunda Infância*. São Paulo: Planeta.

Bonci, E. O. (2018). *Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais*. Tese de doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil. Disponível: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/48>>.

Coménio, J. A. (1985). *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dewey, John. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.  
 Donato, C. C. R. (2012). *Teatro Municipal de São Paulo: da percepção do patrimônio à experiência estética*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1853/1/Celia%20Cristina%20Rodrigues%20De%20Donato.pdf>>.

Falcão, M. J. B. (2015). *“A professora de nada”*. Na consciência da ausência uma presença possível: Arte no espaço e tempo do cotidiano escolar. Tese de doutoramento. Universidade de Sorocaba, SP, Brasil. Disponível: < [http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses\\_2015/maria-falcao.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2015/maria-falcao.pdf)>.

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Konrath, G. (2017). *Às vezes fazer algo poético pode se tornar político e às vezes fazer um ato político pode se tornar poético: a ocupação do tempo e do espaço na poética urbana de Francis Alÿs*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS. Disponível: <[https://issuu.com/germanakonrath4/docs/germana\\_konrath\\_dissertac\\_\\_a\\_\\_o\\_bai](https://issuu.com/germanakonrath4/docs/germana_konrath_dissertac__a__o_bai)>.

Larrosa, Jorge. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, R. A. (2013). Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos. Tese de Pós-doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Porcher, L. (1982). Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

Rancière, J. (2002). O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte : Autêntica.

Sousanis, N. (2017). Desaplanar. São Paulo: Veneta.

Vigotsky, L.S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

Zordan, P. (2010). Percursos das Artes Visuais: geologia de uma disciplina. In: Anais 33<sup>a</sup> ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6006--Int.pdf>>.

## AGUAS TURBULENTAS: EL ENCUENTRO ENTRE EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE Y EL GIRO DE LA VISUALIDAD EN LA EDUCACIÓN

BELIDSON DIAS  
TATIANA FERNANDEZ  
ROSANA DE CASTRO



Miembros de Pussy Riot, Fotografía Denis Bochkarev vía Wikipedia. Tania Bruguera recibe Pussy Riot en INSTAR, "¿Puede esta iniciativa ayudar a eliminar la violencia política en el arte?", 2016. Fuente: widewalls.ch.

## Resumen

En las últimas décadas del siglo XX, cambios de paradigma en el campo del arte y de la educación promovidos por las transformaciones culturales, sociales y políticas en el mundo, provocaron el giro de la visualidad en la educación y el giro educativo en el arte. En la primera década del siglo XXI, estos giros se encuentran, como aguas turbulentas, en un espacio de coincidencia: la educación en cultura visual. Esto genera nuevas posibilidades para la educación y para el arte pues resalta los conflictos, tensiones, contaminaciones e hibridaciones entre arte y educación en tres ámbitos: político, metodológico y existencial. En los contextos latinoamericanos, se discute sobre las mencionadas áreas y sobre lo que significa ser artista y educador y se reivindica ampliar las propuestas que emergen de esa turbulencia, para retirarlas de las experiencias e estudios puntuales y fortalecerlas en la formación de profesores de artes visuales.

**Palabras Llave:** Giro educativo en el arte; Giro de la visualidad en la educación; Educación en cultura visual; Arte participante; Formación de profesor de arte.

## Abstract

On the last two decades of the 20th century, crucial paradigm changes in art and education promoted by large cultural, social and political transformations provoked the “pictorial turn” in education and the “pedagogical turn” in art. These turns converge in the first decade of the 21th century as stormy waters in a space of coincidence: Visual Culture Education. This leads to new possibilities for art and education because points towards conflicts, tensions, contaminations and hybridizations between art and education in three scopes: political, methodological and existential. In Latin-American contexts there are discussions in the area about what it means to be an artist and an educator and it is suggested to amplify the proposals that emerge from the stormy encounter bringing the concrete experiences and studies to fortify the education of art teachers.

**Keywords:** Pedagogical turn in art; Pictorial turn in education; Participatory art; Art teacher education.

## Introducción

En las últimas décadas del siglo XX se inician cambios de paradigma en el campo del arte y de la educación provocados por las transformaciones culturales, sociales y políticas en el mundo; y concretizados por el giro de la visualidad en la educación que se manifiesta en una mayor atención a lo visual y el giro educativo en el arte que busca una mayor capacidad de penetración social del arte. Actualmente, observamos que estos giros se encuentran, como aguas turbulentas, en un

espacio de coincidencia: la educación en cultura visual. Ese espacio de coincidencia es también de conflicto, y los eventos que allí se producen apuntan nuevos cuestionamientos para el arte y para la educación. La comprensión de esos giros ocupa la primera parte del artículo. En la segunda se analizan las implicaciones de la turbulencia mencionada, para artistas y educadores. En la tercera parte se hacen reflexiones sobre los giros de la subjetividad del profesor de arte y artista en América Latina en relación a las tensiones de poder que hacen parte de su formación. Finalmente, en las consideraciones finales, se proyectan algunas ideas para tomar en cuenta en la formación de artistas y educadores visuales en el contexto de estos giros.

### **El giro de la visualidad en la educación**

En este artículo el giro de la visualidad, o giro de la imagen, o giro icónico se comprende a partir de la idea de *pictorial turn* de Mitchell (1995, 2005). El autor hace una distinción importante entre *picture* e *image* que no se encuentra en las lenguas latinas. En inglés, *picture*, diferentemente de imagen, que es figural, denota un medio físico sobre el cual la imagen se sustenta físicamente; se refiere “a la imagen sobre el soporte” Sobre esa perspectiva, la imagen, de naturaleza inmaterial, “parece fluctuar sin un medio visible de soporte, de apariencia fantasmal, virtual o espectral”. Se trata, pues, de un giro que pone el acento sobre la imagen y el medio en el que aparece (Mitchell, 2005, p. 85, grifo do autor)

La idea de una bioimagen se hace evidente en uno de los conceptos centrales en el giro de la visualidad que observa Mitchell (2005). El autor piensa las imágenes como entes vivos que cuestionan y tienen deseos y en esa reflexión revela que no se trata solamente de imágenes que parecen cobrar vida; pero que son los propios organismos vivos que siempre fueron imágenes de una forma u otra (Mitchell, 2005). Las metáforas de imágenes vivas que usa Mitchell apuntan a una mayor preocupación con las relaciones que se establecen entre los cuerpos y las imágenes, los medios y los contextos.

Por otra parte el giro de la visualidad también establece una relación con las imágenes que va más allá de lo visible (como los modelos semióticos o lingüísticos), en dirección a lo visual (la forma histórica en que se construye y se modifica culturalmente nuestra visión) (BELTING, 2005). En este sentido el giro visual también se refiere a la relación que el cuerpo entero establece con las imágenes que no son separadas de la sonoridad o de otros estímulos y al cuerpo como un “medio vivo” de las imágenes (BELTING, 2005, p. 74), que remite a la idea de bioimagen (Mitchell, 2005).

Para Rancière (2009b) la noción de giro de la visualidad (Mitchell (2005) es menos sobre un giro visual en el pensamiento contemporáneo que sobre el modo de presencia de las imágenes. Para el autor ese es un punto de quiebra histórico y ese nuevo modo de presencia de la imagen requiere otras formas de estudiarlas.

Ocurre que a pesar de todos esos cambios, en contextos educa-



tivos latinoamericanos, de educación básica o superior, el estudio de la imagen bajo la óptica del giro de la visualidad es limitado a casos aislados. La estructura curricular y las metodologías de enseñanza y aprendizaje en los sistemas escolares de la región se adaptan a los cambios de las tecnologías de la imagen y a las discusiones sobre la visualidad con más lentitud que en los espacios laborales, culturales, o de entretenimiento. La prohibición del uso de celulares o la censura sobre visualidades transgéneros en ambientes escolares en muchas ciudades de América Latina es un ejemplo común de la resistencia que existe al giro de la visualidad que sucede de forma veloz en otros espacios de construcción social y cultural. Sin embargo, el giro se hace sentir, por los estudios, a cada vez más numerosos, y por los espacios de debate, las experiencias y las reflexiones sobre el papel de la visualidad en la educación, especialmente en Brasil, Argentina, Colombia, Chile y Uruguay en los que ha crecido el interés por este abordaje (Dias, 2011; Martínez, 2011; Martins & Tourinho, 2011; Miranda & Vicci, 2011).

En el caso de la mayoría de las escuelas superiores de arte y diseño en los países de la región, el estudio de los medios visuales como el dibujo, la pintura, la fotografía o la animación digital en las prácticas de taller son exclusivamente técnicas o formales. Ese es uno de los motivos por los cuales la estructura curricular de la enseñanza superior continúa separando lenguajes artísticos. El estudio crítico de los medios sucede solamente (y escasamente) en espacios teóricos lejos de las prácticas de taller. El giro de la visualidad apunta sobre espacios de cruzamiento y contaminación que permiten el surgimiento de artefactos que pertenecen al mismo tiempo a diversas categorías.

En su estudio comparativo internacional sobre los requisitos mínimos de formación para la enseñanza del Arte en las escuelas, Blaikie (2015) demuestra que en el Brasil y en Uruguay se exige formación superior en el área de Educación para actuar como profesor de la educación infantil y en la enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria, esos países requieren: (a) graduación en Artes Visuales, con habilitación para la docencia; o Licenciatura en Artes Visuales (Brasil) y (b) formación superior en Artes Visuales o en Comunicación (Uruguay). En México, hay la exigencia de graduación en Artes Visuales, o área relacionada, y de certificación el Programa de Formación Docente en el Campo de las Artes ofrecido por las Secretarías de Educación Pública mexicanas (Blaikie, 2015).

Todavía, de acuerdo con Blaikie (2015), en Chile, no existen requisitos mínimos y específicos para actuar como profesor de artes visuales en las escuelas, cualquier profesor podría ser designado para aleccionar tal disciplina. Por otro lado, la autora revela que, en Colombia, independiente del nivel de escolarización, hay exigencia de graduación en el área de Artes para actuación en sala de aula. De ese estudio de Blaikie (2015), se destaca el hecho de que la formación del profesor de artes visuales, en América Latina, en general, revela la exigencia de formación en Arte, en Educación o en ambas áreas para que el profesor actúe en sala de aula.

Nesse sentido, urge promover amplios espacios de discusión, en



tales áreas, sobre el giro de la visualidad que es un giro incómodo en la educación y en el arte porque trae cuestionamientos sobre las visualidades como textos, sobre los espacios de subjetivación, de experiencia estética corporificada, de imaginación, de singularización de procesos y productos, de diferencias y disidencias, de participación, agencia y control. Y esos cuestionamientos conducen a debates sobre emancipación. Es, pues, un giro político porque en ese proceso se consideran los artefactos de las visualidades y las subjetividades que se forman, de las cuales se destaca la constitución de la identidad del profesor de artes visuales.

### **El giro educativo en el arte**

El giro educativo (llamado también de giro pedagógico) en el arte, es un movimiento que se articula entre la idea de autonomía y heteronimia del arte, que es una tensión entre la estética y la antiestética, según Rancière (2009a), propia del régimen estético del arte. O autor explica que existen tres regímenes: (a) el régimen ético de las imágenes que se establece con Platón y que valora el arte en sus efectos y funciones, (b) el régimen representativo de origen aristotélico que valora el arte en su clasificación en la jerarquía social y política, y (c) el régimen estético que se inicia con la Ilustración y que valora el arte en su autonomía de otros aspectos de la vida. La tensión entre la autonomía y la heteronimia del arte se da en este régimen porque se presenta también como una tensión entre la estética y la antiestética.

Los artistas que producen en este giro trabajan entre el valor social del arte y el valor estético de la educación. Bishop (2006, 2012) identifica el giro educativo asociado a los proyectos pedagógicos del arte participante. La autora observa, como Suassuna (2008), que frente a los artistas modernos que valorizaron la autonomía del arte, están aquellos que apuntaron el valor social del arte o su heteronimia y en ese proceso incluyen al participante en el evento estético como protagonista, autor, coautor, interactor o medio.

Este giro coloca en cuestionamiento el atavismo del discurso moderno del arte que crea dicotomías entre bello o útil, sujeto u objeto, teoría o práctica, cuerpo o mente, forma o substancia. Son artistas que piensan, que el acto de educar es un acto creativo, que el acto de construir un ambiente de ideas artísticas es también una construcción de conocimiento y que lo más importante no es la comprensión del arte, pero la comprensión del mundo (Helguera & Hoff, 2011). El arte es una forma de construir esa comprensión. El punto de partida es la idea del evento artístico como provocador de otras experiencias en un proceso de aprendizaje para la vida. El evento artístico como una pedagogía.

El giro educativo en el arte es reciente (Bishop, 2012; Camnitzer, 2009a, 2009b) pero tiene diferentes orígenes y está relacionado a diversas prácticas artísticas como el teatro, la música, las artes visuales; también en su frontera con el diseño industrial, como es el caso de la escuela Bauhaus. Bishop (2012) identifica las primeras incursiones pedagógicas en los eventos dadaístas de los años 20 y en los happenings e

acciones de los años 60 en el siglo pasado. Joseph Beuys es un punto de referencia importante sobre este giro en el arte por ser el primer artista en usar el aula como un espacio artístico.

A partir de esa discusión de Bishop (2012), se hace evidente la relación entre los cambios que ocurren en la formación de artistas y sus implicaciones para la enseñanza del arte en la escuela y en la formación de profesores para esa enseñanza. En ese sentido, se observa el cambio que va de la formación académica en las academias de bellas artes a la formación artística en los talleres libres, que resultó en la inserción de las artes plásticas en la enseñanza infantil de inicio de siglo XIX.

Actualmente, podría decirse que, la noción de los artistas de que el acto de educar es un acto creativo que favorece la construcción de ambientes de circulación de ideas orientadas para el arte, que también son medios de construcción de conocimiento dirigido más a la comprensión del mundo que a la comprensión de la propia área; posiblemente, estará estimulando e incentivando el cambio paradigmática de la enseñanza del arte en la escuela, bien como, en la formación de profesores de artes visuales. Motivo por el cual, se reitera necesidad de que se amplíen los espacios formales de enseñanza (en la escuela y en las universidades) para las ideas, propuestas y prácticas artísticas actuales, que están siendo evidenciadas y discutidas aquí como potencialmente pedagógicas.

Vale destacar que Camnitzer (2009a) identificó tales práctica un siglo antes, en medio de las revoluciones bolivarianas, en el pensamiento y obra del venezolano Simón Rodríguez, profesor y tutor de Simón Bolívar. Notamos también que el pensamiento de Rodríguez coincide con el del francés Joseph Jacotot, el Maestro Ignorante de Rancière (2002), sobre cuya acción el filósofo estructura la idea del espectador emancipado. Para Rodríguez, como para Jacotot, la educación es un acto de emancipación en el punto de partida, un proceso que comienza en una condición de equidad. Para los artistas del arte participante el principio de participación se estructura en la idea de la emancipación. El giro educativo en el arte es también un giro político que parte de una equidad entre diferentes. Apunta, por este motivo hacia un paradigma ético - estético, que considera el papel político de la estética en la creación de subjetividades e articula una nueva ética de comprensión de la alteridad, de las identidades colectivas, como propuesto por Deleuze (2002, 2010) y Guattari (1995).

Hacen parte de este giro artistas que realizan escuelas como Dominique González-Foerster, Pierre Huyghe y Philippe Parreno que formaron la Escuela Temporal con *workshops* en diversas escuelas y universidades europeas, Tania Bruguera con la Escuela Arte Cátedra de Conducta en Cuba, Anton Vidokle con la Escuela Nocturna en Berlín, Irit Rogoff con la Academy y Pablo Helguera con la Escuela Panamericana del Desasosiego en América. También artistas que trabajan en contigüidad o colaboración con estudiantes como Tim Rollins, John Baldessari, Patrcik Rowe, Liam Gillick, Paul Chan, Thomas Hirschhorn, Pawel Althamer, Rainer Ganahal y Jef Gey entre otros.

Este giro educativo se siente en la práctica curatorial de museos,

galerías y centros culturales. La llamada Bienal del Mercosur o Bienal Educativa en Porto Alegre, Brasil, que tiene un curador pedagógico, figura propuesta por Camnitzer (2009b), es una experiencia consolidada en el campo de la curaduría pedagógica que comienza a repercutir sobre los programas museales en el Brasil y otros países de la región. El giro pedagógico en el arte es también un giro en las políticas institucionales de la cultura.

En el ámbito latinoamericano este giro pone de relieve el arte en relación al participante, que es un participante distante de las formas de arte occidentalizado por diversas razones sociales, políticas, culturales y económicas. Hay que tomar en cuenta que los proyectos pedagógicos del arte participante no son proyectos prefabricados que se aplican en cualquier lugar, al contrario, responden a diversas urgencias del momento y de la situación pues surgen de la relación que los artistas establecen con su medio social. Como observa Bishop (2012) estos artistas buscan mantener la tensión entre los espacios de frontera, entre estar en el mundo y estar fuera de él pues se dirige a los participantes o primera audiencia cerrándose en el grupo y se dirige también a espectadores o segunda audiencia abriéndose hacia fuera del grupo.

Ese movimiento también se refiere a las tensiones entre centro y periferia, que es una discusión intensa entre artistas latinoamericanos, especialmente desde la mitad del siglo pasado. Como señala Camnitzer (2009a, 2009b) esa tensión determina en gran parte la identidad híbrida entre artista, profesor y agente cultural propio de las periferias latinoamericanas donde ser artista es más un activismo cultural que una profesión. De esta manera los proyectos pedagógicos del arte participante que se han instituido en la región, como el trabajo de Bruguera en Cuba, o de Helguera en varios países de América, son espacios de cruzamientos políticos, artísticos y educativos que surgen de las necesidades propias.

Los proyectos pedagógicos de arte participante de manera general resultan en incursiones entre lo que es ideal y real en la educación, entre la idea de autonomía y heteronimia del arte y provocan reflexiones sobre las subjetividades híbridas que se forman entre artista, profesor e investigador (Bishop, 2012). En América Latina diversos proyectos incluyen la participación de artistas en la comunidad educativa; pero pocos se estructuran con metodologías basadas en el arte o estrategias artísticas que trabajan en las fronteras entre arte y educación.

Es necesario, por ejemplo, pensar el arte en la educación de manera diferente en contextos de políticas educativas decoloniales como las que se dan en Bolivia (Bolivia, 2012). De esa manera las transformaciones que implican formas de emancipación social y cultural colocan en jaque prácticas artísticas de matriz europea y moderna, como las prácticas que se dan alrededor del arte en la crítica, la curaduría y la historia del arte.

El giro educativo en el arte es, por lo tanto, un giro político que apunta a la reconstrucción de espacios de subjetivación, de relación y de participación en la construcción del saber visual, donde la relación entre centro y periferia es cambiante y fluida. Los artistas de este giro

experimentan con formas participantes para hacer posibles nuevos espacios de vida.

### **Los espacios de encuentro y sus implicaciones**

La Educación en Cultura Visual es el espacio donde sucede el encuentro de estos dos giros porque hay una mayor preocupación por ir más allá de lo visible y participar de procesos ético estéticos en la construcción cultural y social del conocimiento. Diversos proyectos educativos en el Brasil son ejemplos de ese espacio de intersección en las metodologías de enseñanza basadas en las artes donde los estudiantes indagan sobre sus propias visualidades con metodologías artísticas de investigación para transformar su espacio de vida (Sasso, 2014; Victorio Filho, 2007).

La metodología a/r/tográfica que es una forma de Investigación Basada en el Arte, o IBA, constituye una forma de entender ese tipo de procesos complejos en que el artista/educador/investigador se sitúa (Dias & Irwin 2013; Irwin & Cosson, 2004). Los a/r/tógrafos son investigadores que viven de diversas maneras esos espacios de intersección turbulenta en que se encuentran el giro de la visualidad en la educación y el giro pedagógico del arte. Las disertaciones y tesis a/r/tográficas vivifican esos espacios de encuentro.

La forma en que vemos, nos vemos e vemos a los otros es central en la metodología a/r/tográfica que indaga en los espacios de subjetivación que son espacios de conflicto. En el caso del encuentro entre el sujeto artista y el sujeto educador hay un conflicto que tiene su raíz en las formas no democráticas de distribución de lo sensible.

Frente a lo expuesto, se destaca la poética de Sasso (2014) con estudiantes de la enseñanza secundaria en proyectos pedagógicos que nacen y se dirigen a las preocupaciones de la comunidad educativa y cultural, denominado 'Cordel de São Sebastião' (Sasso & Fernández, 2014). Ese proyecto se originó en las preocupaciones más apremiantes de los estudiantes durante un surto de hantavirus en el barrio periférico de São Sebastião en 2004. Sasso (2014) y sus estudiantes realizaron xilogramados con estas preocupaciones llamando la atención de las autoridades con marchas que llenaron los titulares de la prensa escrita a punto de provocar una transformación de largo alcance en el saneamiento de la comunidad.

En este, como en otros muchos proyectos, Sasso (2014) trabaja en un territorio de conflictos que apuntan cuestionamientos con implicaciones políticas, metodológicas y existenciales para los participantes. En estos espacios se generan eventos artísticos por medio de interfaces pedagógicas que provocan un punto de quiebra en la forma cómo se distribuye lo sensible (Rancière, 2009a) o la manera cómo distribuimos los papeles sociales y culturales.

La idea del espectador emancipado (Rancière, 2011), que es central en el espacio de coincidencia entre ambos giros, cuestiona el papel del espectador y del artista, del estudiante y del profesor como papeles jerárquicos y dependientes. En ambos giros todos se vuelven partici-

pantes en principio de equidad. Así, se desafía la idea de educación como un proceso de control social del colonizador sobre el colonizado (del dominador al dominado, de la autoridad al subordinado) y del arte como un proceso de control cultural del civilizado sobre el incivilizado.

Por fin, se destaca la idea de que las implicaciones metodológicas que surgen del encuentro entre el giro de la visualidad en la educación e el giro educativo en el arte

nos conducen a observar las formas en que construimos el conocimiento. Por una parte el giro de la visualidad en la educación apunta sobre una mayor participación del cuerpo en los procesos de aprendizaje y a una mayor comprensión del papel del objeto en los procesos de subjetivación y en la construcción de territorios de existencia (Guatarri, 1995). Por otra parte el giro educativo en el arte destaca el papel de arte como forma de investigar el mundo, de indagar en nuevas formas de ser y estar donde la imagen tiene un papel tan destacado como la palabra.

### **Consideraciones Finales**

En la discusión que se propuso, llamamos la atención para la prioridad de amplios espacios de debates atentos a las turbulencias internas al área del arte, y en su asociación con la educación, en especial relacionadas a la formación y a la actuación del artista y del profesor de artes visuales. Al colocarse en cuestión el giro de la visualidad en la educación y el giro educativo en el arte, se demuestran los indicios de que podría significar en vulnerabilidad para la enseñanza del arte en la actualidad, caso no se debata en contextos externos a grupos específicos, sobre aquello que está siendo conflictivo para la enseñanza de las artes visuales en las escuelas actuales.

Los espacios que se forman en la confluencia de ambos giros configuran nuevas posibilidades para la educación y para el arte. Las problemáticas que se levantan producen un cambio en la manera como entendemos las áreas y lo que significa ser artista y educador en este momento y lugar. Los artistas que trabajan con interfaces pedagógicas y los educadores que trabajan con una Educación en Cultura Visual nos dan muchas pistas de cómo eso puede suceder.

### **Referencias**

- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *iJADE*, 31(1), 5-18.
- Blaikie, F. (2016). [INSEA counselors response to survey questionnaire created at the InSEA Regional Conference in Queens, New York, in July 2015]. Datos não publicados.
- Belting, H. (2005). Por uma antropologia da imagem. *Concinnitas*, 6, 64-78.

- Bishop, C. (Ed.). (2006). *Participation*. Cambridge: MIT Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Boehm, G., & Mitchell, J.W.T. (2009). Pictorial vs. iconic turn: Two letters. *Culture, Theory and Critique*, 50, 95-101.
- B, Ministerio de Educación. (2012) *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Currículo Subsistema de Educación Regular. Viceministerio de Educación regular. Encontrado en: <[http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2\\_6\\_Curriculo\\_Base\\_SEP.pdf](http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2_6_Curriculo_Base_SEP.pdf)> 15, mayo 2015.
- Camnitzer, L. (2009a). *Didáctica de la Liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. Murcia: CENDEAC.
- Camnitzer, L. (2009b). *On art, artists, latin america, and other utopias*. Texas: University of Texas Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?*. São Paulo: Editora 34.
- Dias, B. (2011). *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora PPG-Arte/UnB.
- Dias, B., & Irwin, R. (Eds.). (2013). *A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Ferreira, G., & Cotrim, C. (2001). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: an ethico-aesthetic paradigm*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Helguera, P., & Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Irwin, R., & Cosson, A. (2004). *A/R/Tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, Canadá: Pacific Educational Press.
- Martínez, J. (2011). Las Artes Visuales y la Educación de la Cultura Visual. *Cátedra de Artes*, (9), 13-28.

Martins, R., & Tourinho, I. (Eds.). (2011). *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.

Miranda, F., & Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana.

Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory*. London: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want?* London: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (2009). The future of the image: Rancière's road not taken. *Culture, Theory and Critique*, 50, 133-144.

Rancière, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. London: Verso. Rancière, J. (2009a). *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34.

Rancière, J. (2009b). Do pictures really want to live. *Culture, Theory and Critique*, 50, 123-132.

Rancière, J. (2002). *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sasso, L. (2014). *Livro Objeto Al/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.

Sasso, L., & Fernández, T. (2014, setembro). *Cordel de São Sebastião: Pedagogias Culturais e Práticas de Emancipação*. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Belo Horizonte.

Suassuna, A. (2008). *Iniciação à Estética*. Rio de Janeiro: José Olympio. Victorio Filho, A., & Berino, A. (2007). Aristóteles. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 7-20.





03

SOB OLHARES SOMBRIOS:  
FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO  
ARTÍSTICAS EM RISCO

BERNADINA LEAL



*Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros (...)  
Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei.*

## Resumo

A obra artística é destacada neste texto enquanto matéria vertente da intimidade do artista com a arte, capaz de resistir, com inventividade, a momentos sombrios e afetos tristes. Para ilustrar os modos de resistência da arte, uma narrativa fotográfica é utilizada como base. A potencialidade comunicativa das imagens de mulheres em situação de migração, deslocamento forçado e refúgio na forma de retratos poéticos emerge como atributo do fazer artístico. As poéticas visuais são consideradas as áreas de onde respostas aos apelos lançados podem surgir. Nos interstícios do visível surge uma escrita que se insere verbalmente na corporeidade das imagens e participa graficamente do texto que se conforma. As reflexões teóricas apoiam-se em obras de Jacques Derrida e Gilles Deleuze.

**Palavras-chave:** Obra de arte; Poéticas Visuais; Fotografia; Artes do visível.

## Abstract

Artistic work is highlighted in this text as the strength of the artist's intimacy with art. It is considered capable of resisting, with inventiveness, dark and sad moments. To illustrate the ways art resists, a photographic narrative is used as a framework. Poetic portraits of women's images in migration, forced displacement and refuge situation emerge as an attribute of artistic making. Visual poetics are considered the area from which responses to appeals may come. Between visibility and invisibility, a writing appears and it is verbally inserted in the corporeality of the images, graphically participating in the text. Theoretical views are based on the works of Jacques Derrida and Gilles Deleuze.

**Keywords:** Work of art; Visual poetics; Photography; Visible.

## O que nos move ao fazer artístico

Somos movidos por afetos. Eles podem nos mover a criar ou nos mover a limitar, coagir ou mesmo a impedir o ato criativo. E, assim, a energia positiva que nossa atenção dedica à criação de bens artístico-culturais pode ser levada a transformar-se, gradativamente, em acomodação e apatia. Ainda que sujeitos de nossas escolhas, também nos sujeitamos a escolhas alheias pelo simples fato de vivermos coletivamente.

No Brasil, um tempo sombrio de afetos tristes e raivosos parece se impor sobre aqueles que lidam com as artes: artistas, professores de arte, apreciadores de obras artísticas, curadores e públicos de variados

perfis. Nossas relações interpessoais e institucionais, contagiadas, demonstram a debilidade do momento e, também convalescentes, solicitam amparo.

Mas não queremos nos ocupar de denúncias ou queixas, senão refletir, por meio de uma narrativa fotográfica, sobre os modos de resistência que a arte inventa para si.

Salvaguarda de memórias, a narrativa fotográfica nos auxilia a sobrepor ao corriqueiro e desgastante momento sócio-político que vivemos, o olhar poético imprescindível à travessia de dramas humanos. Por olhares firmes e ternos, esse tempo que passa e nos perpassa se atesta na beleza marcante de mulheres em situação de refúgio, migração e deslocamento forçado.

Nessa busca poética por imagens capazes de nos fazer pensar sensivelmente sobre os problemas enfrentados por pessoas em situação de extrema vulnerabilidade resiste, corajosamente, a expressão artística. De forma simples, por vezes rudimentar, o misterioso instante de um sorriso ou olhar irrompe do contato íntimo entre o artista fotógrafo e a pessoa fotografada.

Os retratos tomados como base para essa escrita apresentam mulheres que lutam pelo direito de habitar nossa casa comum. Elas transitam entre fronteiras físicas, legais e culturais em busca de acolhimento. Sofrem perseguição, são discriminadas, têm direitos violados e, ainda assim, buscam garantir a dignidade de suas vidas.

A diversidade étnica, racial, etária, social e linguística exposta nas imagens dimensiona a amplitude da crise humanitária em curso na atualidade.

As imagens nos convidam a uma demora, uma morada. É preciso, cada vez mais intensa e poeticamente habitar esse mundo, seja qual for o tempo e o espaço nos quais estejamos inseridos.

A potencialidade comunicativa das fotografias lança um apelo à solidariedade; nos convoca a certa humildade, como um desafio à simplicidade do *com-viver*. Aprender a viver do que há é a lição das mulheres em trânsito. Elas nos ensinam a dispor do que lhes é exterior: bens, emprego e residência. Deixam de ser habitantes de um lugar para estar entre lugares, culturas, línguas e nacionalidades, entre modos de entendimento da vida. Exercem o direito de seguir sendo o que são: pessoas de coragem.

Maternidades circunscrevem espaços de fertilidade artística. Profícuas imagens nos conduzem a uma profusão de sentimentos, afetos e pensamentos. Elas nos fazem indagar: Que tipo de maternidade encarnam? Quantas vidas abrigam em seus ventres? O que as sustenta? De onde vem tanta força? Para onde vai a energia que concentram?

Doçura, elegância e humildade em alguns corpos. Sensualidade e nobreza em outros. Forças ancestrais, ares aristocráticos e suavidade de gestos misturam-se em diferentes feições. Abundância de vida que reluz com brilho próprio,

Somos impelidos a acompanhá-las em suas trajetórias individuais, no percurso arriscado da empatia.

## Aquilo que toca

Acontece que, a despeito das mazelas que se impõem, tensões e conflitos podem gerar sentidos criativos para a vida. Modos de superação de adversidades emergem de momentos críticos. Ainda que o ensino e o exercício das artes enfrentem restrições, parcas estruturas, raros recursos e financiamentos, há no fazer artístico a autenticidade daquilo que irrompe e exige novos modos de entendimento, força vital da arte.

Essa possibilidade humana de descobrir meios para se expressar é pura *poiésis*. É o que conduz o empenho do artista a superar momentos coercitivos e olhares sombrios sobre sua arte.

Desse lugar surge, então, o interesse de cada fotógrafo na temática abordada. Por conseguinte, a composição artista (sujeito) – ação criadora artística (ato) – obra de arte (objeto) cria uma dinâmica singular de abertura para possibilidades de ser. Essa matéria vertente, essa energia vital, essa força propulsora que envolve tanto o artista quanto a ação criadora, quanto a obra, acontece, irrompe do que se passa entre tudo e todos, *inter-esses*.

## Como respondemos ao que nos toca

Os olhares das mulheres fotografadas parecem ver o que se contagia com as imagens. Um processo proliferativo entra em curso e ativa algum tipo responsável de correspondência. Afinal, sob tantas cegueiras, cada olhar intenso que se lança solitariamente contém a força expressiva do apelo sensível a uma resposta.

Seriam as poéticas visuais essa área de onde respostas poderiam surgir? Essa expressão circunscreve um campo de ofício da arte no qual processos criativos e os conceitos teóricos a eles associados articulam-se ao envolver práticas artísticas contemporâneas. O âmbito da palavra, documentos e tecnologias, bem como o uso de técnicas tradicionais associam-se nesse campo. Os contextos de inserção da obra artística em seus diferentes aspectos e funções, bem como seus modos de expressão, estão também inclusos no termo.

Daí nossa opção pela abordagem visual e poética com a qual o tema migração, refúgio e mulheres é abordado nos ensaios artístico-fotográficos constitutivos da mostra *NO FLUXO: reflexos da migração e refúgio de mulheres no Brasil*. Por isso nosso esforço em associar esse tipo de expressão artística a modos de ver e dizer a existência, de partilhar e possibilitar partilhas, de problematizar conteúdos e formas educacionais.

A leitura desse texto imagético nos deixa sem saída, num abismo. Não se trata apenas de denunciar a violação de direitos, o que já seria muito, mas de tentar transcender o fato mostrado e, na presença-ausência do registro fotográfico, propiciar uma demora. Antes de refletir sobre a imagem e preparar uma série de dizeres a seu respeito, não começar a falar – tocar a demora – acolher a diferença do outro. Sem o julgo imediato da interpretação, deixar que a imagem chegue.

Conter o ímpeto da opinião, da ansiosa busca pela palavra exata.

Escrever, quem sabe... *Se escrever é tocar a extremidade*, então estaremos nos aproximando das abordagens fotográficas realizadas de modo também artístico. Escrever no limite, sem a preocupação de informar ou esclarecer, tampouco ensinar procedimentos ou perpetuar qualquer conhecimento, mas em busca de aprendizagens, na angustiante brevidade do toque. Intensa e levemente tocar e abandonar – chegar ao movimento, não à fixidez de um solo conceitual.

Justificativas históricas, meandros jurídicos, implicações sociais e econômicas, entre outras tantas formas de exploração temática poderiam desdobrar-se enquanto conteúdos de ensino, das imagens em destaque. Contudo, não é isso o que importa, ou que nos importa aqui. Há uma potência nas fotografias que expande o espaço das imagens fixadas pelas lentes das câmaras e ultrapassa o espacial. Há algo que se mantém, mas não fixamente, senão de modo suspenso, a exigir inserções.

O que permanece, paradoxalmente não ocupa, mas cede lugar. E também exige uma escritura, como se conduzindo nosso olhar a um deslocamento, a uma ausência, a outro local de habitação. É assim que esse trabalho fotográfico adquire uma nuance pedagógica que extrapola o âmbito educativo formal. A força da união denuncia-transcendência mistura linguagens, exige transposições e potencializa o fazer artístico. É preciso, então, traduzir, em diferentes formas expressivas, as realizações.

Essa é a força mediadora da arte. A narrativa imagética aqui em questão exprime o desafio de transpor, para a linguagem artística, as realizações solidárias de instituições que lidam com a defesa de direitos de migrantes, refugiados e pessoas em deslocamentos forçados. A temática é dura e a tarefa arduamente se impõe. Os resultados, contudo, instalam em nossos corpos perguntas que ressoam das imagens captadas.

Os intrigantes olhares dessas mulheres levantam questões que reverberam em nossos corpos e ocupam nossos olhares. No corpo da imagem da mulher síria vemos o corpo de uma mulher que não nos vê, embora nos dirija o olhar. Ela nos interroga suave e intimamente e nos impele a ver o que não se mostra por inteiro, embora fotografado. Silente e exposta, essa mulher se deixa fotografar. Resignada e terna, permite olhares sobre o seu, mas mira o lugar do olhar de cada um que a vê. E, então, dispersam-se as imagens preexistentes e os modos de dizê-las. Permanecem as inquietudes que seu olhar suscita.





Fig. 1: Fotografia: Fellipe Abreu

Ela nos provoca a buscar palavras para nomear o que seu olhar nos faz sentir, pensar a língua, as linguagens, os modos expressivos. Parece ocorrer, por meio do olhar que vemos, algo que exige corporificar-se no que intentamos dizer. É como se as palavras, em contágio, buscassem maneiras de percepções posteriores ao visto. As marcas decorrentes do percurso e a solidão imposta, aliadas aos percalços da vida cotidiana fazem-se presentes na expressão do olhar rubro dessa mulher. Ela se deixa capturar e, junto com sua imagem facial são também captadas as dificuldades humanas de relacionamento. Capturada, exposta a olhares desconhecidos, essa mulher agora se expõe a julgamentos verbais, a argumentos ora agravantes, ora atenuantes do seu estado, a comentários e razões ajuizadas por diferentes motivos e práticas sociais, por vezes alheias ao seu singular jeito de ser. O que resta do silêncio de sua imagem?

Como em uma tormenta, as incontáveis linhas argumentativas que informam suas condições de vida, sua história e os domínios externos de sua condição social apenas nos fazem cientes da impotência de tudo o que é dito. Mas ela nos acata, nos atende, acolhe uma solidão que partilhamos, que dá testemunho por si, solidário na dor de ser só – a partilha daquilo que só pode ser único – uma hospitalidade triste.

Que sombras podem existir sobre os olhares baços de quem se recusa a ver? Afinal, é sobre luz que estamos a falar. Estamos lidando com a presença e ausência dessa mulher – nos interstícios do visível. Há uma forma crepuscular inscrita nessa imagem, a escrita da luz como escrita da sombra, *esquiagrafia*, nas palavras de Derrida. Em *Pensar em não*

*ver*<sup>1</sup>, o autor ressalta a força de uma imagem que não se deixa clarear, iluminar, mas que permanece à sombra, no abismo da dor cortante e silenciosa que emana. *No escuro é que se vê*, afirma. É preciso ser cego para sabê-lo. Essa lei do fenômeno luminoso (*phôs*) está inscrita, desde a origem, na natureza (*physis*) como uma história do olho. As leis da fotografia estão na natureza, são leis físicas, e o dizer nada retira ao acontecimento dessa técnica moderna.

Sim, há uma materialidade nessa fotografia que exige entendimentos técnicos que comprova saberes e domínios, que envolve instrumentos, meios e métodos. Talvez por isso mesmo aceitamos o desafio de nos inserir verbalmente nessa corporeidade e participar graficamente desse texto que se conforma. *Esse nosso olhar nos inscreve como terceiro, terstis – a testemunha visível que vê e dá a ver, mesmo onde ver se esquia em segredo.*<sup>2</sup>

### Como respondemos ao que nos toca

A imagem silente que nos fala, também mobiliza e educa. Sua energia potencializa nossas habilidades, saberes e interesses. Atuando entre tempos, nos traz à memória processos de construção de conhecimentos e formação do que somos. Mais do que a reconstituição de fatos de histórias individuais pessoais ou profissionais, esse ensaio fotográfico, por seu caráter poético, demonstra a criação de uma abertura, um espaço pelo qual a arte se faz possível.

Inicialmente de modo intenso e enigmático face ao efeito imediato dos signos que a evocam e, mais tarde, por força de um elaborado esforço do pensamento, a arte torna-se apreensível. *“Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz”*<sup>3</sup>, afirma Deleuze. E não é isso mesmo o que nos ocorre? Por quanto tempo permanecemos em nós memórias auditivas, olfativas ou mesmo sensações indeléveis, aparentemente sem-sentido até sermos impelidos a decifrar signos?

Talvez seja o caso de termos que nos fazer sensíveis aos apelos dos signos que insistem em nos fazer ver. Busca, disposição e sensibilidade aguçadas

Essas imagens enquanto algo que resiste e insiste em habitar-nos, exige que aprendamos com elas; as deixemos acontecer; que preparemo-nos para o encontro de seus sentidos e significados. Calma e pacientemente, que nos atentemos a seus devires. Encontrar o que não se sabe, ou mesmo o que já existia em nós, significa romper com a linearidade do tempo e encontrar movimento nos diversos instantes do processo artístico. E, assim, formamos em nós, mediados por nossos modos de expressão das artes do visível, respostas.

Aquilo que nos chama à responsabilidade de ver através do que

1 DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

2 Op. cit. p.305.

3 DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.14.



se vê talvez seja o impossível da arte que se faz possível no instante da criação. É preciso acolher esse olhar para que desse gesto de cuidado respostas possam ser concebidas. *Co-respondências* acontecem assim, na reciprocidade de olhares aos quais respondemos e que nos respondem silenciosamente. Silêncios encontram-se e concebem palavras que nos fazem retornar à intensidade do instante, ao tempo intensivo dos acontecimentos.

É como se as imagens dessas mulheres afirmassem surdamente: estamos aqui e exigimos de vocês a percepção de nossas presenças inquietantes. Comoventes, essas mulheres mudas e quietas, fazem mover sentidos, provocam deslocamentos no pensar. Elas dizem um segredo, revelam uma verdade que se desenvolve pela fotografia, uma verdade também processual, formativa.

Desse modo o ensaio artístico fotográfico em questão, assim como tantas outras obras de arte, exige uma demora, demanda que estejamos por um tempo sob o abrigo de memórias frágeis e vulneráveis. Trata-se de lento aprendizado e humilde exercício de aceitação. Sim, porque também aqui há uma história. A história da propriedade do conhecimento, de políticas de ensino, de modos de exclusão e domínio. Estamos lidando com propriedade, expropriação e apropriação. Não apenas em relação às mulheres fotografadas, mas principalmente em relação aos nossos modos de apreensão das coisas.

Há, ainda, algo que nos constrange nessas imagens; algo que nos remete à culpabilidade do contemporâneo naquilo do que somos poupados. É como se houvesse uma dívida pela invasão da privacidade dessas mulheres, um desconforto que se minimiza na medida da amizade que mantemos com elas. Uma espécie de amizade que se conquista na intimidade da abordagem artística responsável.

Amizade é aquilo que nos conduz a um não-lugar. Chegamos a uma terra destituída de propriedade, um terreno ou território que nos leva a outro lugar, de onde nos retiramos. Somos então, também migrantes, buscamos refúgio, estamos em deslocamentos forçados por enigmáticos meios de expressão, andarilhos a caminhar por entre subjetividades, restituídos ao que resta e nos inscreve no âmbito da invenção.

## Intimidade e inventividade

*“Tudo o que não invento é falso”*<sup>4</sup>. Essa assertiva, do poeta brasileiro Manoel de Barros, nos desafia a inventar modos de ser e a abrir caminhos para nosso fazer artístico. Afirma-se aqui, na intimidade do artífice com a palavra, a inventividade da arte. É preciso procurar, na intimidade da ocupação artística, o que a arte tem a nos ensinar; inverter a ordem das coisas que poderia nos inibir a criação. Para além da preocupação com as formas coercitivas que tentam controlar e inibir a arte, a afirmação em presença de obras de arte legitimam as experiên-

cias de aprendizagem propiciadas.

Aprender, nesse caso, não resulta do ensinar. Esse modo de aprender não decorre de pressupostos ou derivações, posto saber-se inventivo. Ele se distingue da perspectiva analógica e distintiva do pensamento hierarquizado, ordenado e disciplinar de estruturas educacionais dominantes. Na intimidade com as coisas, tocados por elas, aprendemos e ensinamos. Elas nos exigem criar modos de dizê-las e, nessa dinâmica, deslocamo-nos em favor da invenção. Essa íntima forma de movimento e interação entre elementos insere-se em nosso fazer profissional.

Assumimos, então, a existência como obra de arte e alcançamos um pensar sensível capaz de conciliar cognição e sensibilidade - um jeito de dar sentido às coisas em bases intelectivas e emocionais. As obras, resultado do nosso feito, atravessadas pelo aspecto sensível do pensar, nos propiciam leituras e inscrições singulares no mundo. Elas não necessariamente ensinam, embora provoquem aprendizagens. Desse modo tornamo-nos escritores com aqueles que sabem a arte de escrever. Fazemo-nos pintores com aqueles que possuem a arte de pintar. Partilhamos a música dos musicistas. Criamos intimidade com pessoas distantes de nós, fotografadas por fotógrafos que desconhecemos.

Afetos positivos proliferam-se pela arte. E, assim, por meio do fazer artístico, o ordinário da vida e até mesmo o mais sombrio dos tempos se transforma no extraordinário da expressão.

## Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensaio Fotográfico*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. Trad. João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. São Paulo: ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível* (1979/2004). Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

LEAL, Bernardina. *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF, 2011.

SOFIA. Revista Semestral de Filosofia. *Mito e Arte*. Volume X, n. ° 13 e 14. Vitória: EDUFES, 2005.



PROFESSOR AGORA E  
ARTISTA DEPOIS,  
OU MELHOR,  
POR QUE NÃO SER  
NA MESMA HORA OS DOIS?

CONSUELO ALCIONI BORBA  
DUARTE SCHLICHTA



## Resumo

Este texto trata de três problemáticas: a primeira refere-se à histórica separação entre o fazer artístico e o fazer pedagógico, destinando-se ao artista um lugar social superior ao do professor; portanto, à luz do materialismo histórico dialético, trata do trabalho de ambos buscando desnudar as razões que levam a valorização do artístico, em detrimento do pedagógico. A segunda diz respeito à distinção entre trabalho criador e trabalho alienado, em Mészáros (2006) e Vázquez (1978), e suas consequências no processo de humanização ou alienação do sujeito e busca explicar por que a arte e a cultura não se destinam a todos os homens e mulheres. A terceira põe em debate a mediação, conforme Hauser (1977) e Rancière (2005), enquanto expressão de instâncias contraditórias, porém complementares do sujeito: a subjetividade e a objetividade assim como o caráter de dependência da vida humana em relação à natureza e à cultura (Saviani, 2009).

**Palavras chave:** Artista-professor. Trabalho criador. Trabalho alienado. Mediação. Subjetividade-objetividade.

## Abstract

The present text focuses on three main problems: the first refers to the historical separation between artistic performance from pedagogic performance where the artist is ranked a higher place than the teacher; therefore, in the light of historical-dialectical materialism, both the teacher work and the artist work seek to understand the reasons why artistic performance is highly valorized to the detriment of pedagogic performance; the second refers to the distinction made between creative work and alienated work, according to Mészáros (2006) and Vázquez (1978), and its consequences for the individual humanization-alienation process as well as it seeks to explain why art and culture are not destined to every man and woman; the third discusses mediation, according to Hauser (1977) and Rancière (2005), as expressions of contradictory instances, which are also complementary to the individual: subjectivity and objectivity, and the human life dependence on nature and culture (Saviani, 2009).

**Keywords:** Artist-teacher. Creative work. Alienated work. Mediation. Subjectivity-objectivity.

## Considerações iniciais

A conjuntura política e social brasileira expõe uma série de ataques dirigidos aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, com destaque à iniciativa governamental de flexibilização de direitos trabalhistas, uma clara adesão ao trabalho escravo. Há de se acrescentar que

outras conquistas sociais estabelecidas na Constituição de 1988 escorrem pelo ralo, a exemplo da redução das verbas para a educação, que leva ao aprofundamento do conservadorismo no âmbito da arte e da cultura, ao recrudescimento do racismo, do machismo, etc.

É de se perguntar, então, o que fazer frente a esses problemas colocados introdutoriamente? Conformar-se ao caráter conservador, que fragiliza a democracia e fere princípios e direitos conquistados ou subverter a ordem reinante posicionando-se na defesa intransigente da educação, da arte e da cultura como instrumentos de luta contra o poder da alienação?

Nesse estudo, por conseguinte, busca-se elucidar *como* o fazer artístico e o fazer pedagógico se mostram ou aparecem social e historicamente; basicamente, quais as diferenças entre ambos; o que determina a valorização do artístico em detrimento do pedagógico, do artista como alguém superior em comparação com aos demais trabalhadores? O que leva à *naturalização* e à aceitação de que a produção ou a apreciação da arte não se destinam a todos os homens?

Tem-se, pois, como premissa básica o trabalho, do ponto de vista econômico, como fonte de riqueza material e, filosoficamente, como fonte de riqueza e miséria humanas (Marx, 2010). No que diz respeito às relações entre arte e trabalho, objetiva-se explicitar os traços característicos do trabalho criador e do trabalho alienado e o que leva à hipertrofia da arte, que acaba tomando o lugar do trabalho criador (categoria que explica o quê e o porquê de alguns objetos serem chancelados como arte), e não o contrário. Em suma, objetiva-se esclarecer essas problemáticas, muitas vezes aceitas sem questionamentos, pois que afetam profundamente o ensino da arte e a formação dos seus profissionais, começando por uma questão nuclear: quem é o artista, quem é professor de arte? Qual a contribuição de ambos, guardadas as diferenças entre uma práxis criadora na arte e na educação em arte, no processo de partilha do sensível? (Rancière, 2005).

### **Quem é o artista?**

Sarah Thornton, ao tratar dos bastidores da arte contemporânea e sobre quem é o artista, inicialmente destaca que algumas expressões, bem conhecidas, circulam amplamente: o artista como “modelo de criatividade”, alguém dotado de liberdade invejável, que vive da venda de seus trabalhos ou simplesmente um profissional das artes visuais (Thornton, 2015, p.12).

Em Lukács, o artista é alguém em permanente mudança histórica. Ele defende que a causa determinante dessa transformação é a “divisão capitalista do trabalho”, que mantém os artistas em “campos limitados, isolados, descontínuos”, transformando-os em “especialistas estreitos” (Lukács, 2010, p. 231). Em suas reflexões, ganha corpo uma crítica à separação entre arte e vida e o isolamento do artista moderno.

Canclini (1984, p. 36) também examina criticamente a explicação da criação artística por meio de uma estética metafísica, pois esse argumento descreve os artistas “como sujeitos todo-poderosos, deuses que

tiraram do nada obras inéditas”. Nessa linha, concebe-se a arte como trabalho, mas se entende que é preciso distinguir uma prática da outra e nunca submeter à prática artística as demais, embora nada impeça que o artista atue no campo político, econômico. Lembra isso uma polêmica que vez ou outra ganha força e que situa, de um lado, aqueles que requerem dos artistas que estes sejam testemunhas visuais dos acontecimentos históricos e que coloquem sua criação a serviço da representação das lutas que protagonizou a humanidade ao longo da história; de outro, os próprios artistas seduzidos pelo “endeusamento romântico” do fazer artístico, que os arranca da história fazendo-os acreditar que devem “defender sua obra de todo condicionamento externo para serem fiéis às verdades, às quais só eles tinham acesso” (Canclini, 1984, p. 38). Evidentemente, é necessário preservar certa independência para a experimentação, contudo sem nunca esquecer que a arte, o contexto social e econômico e a posição de classe do artista configuram-se em polos que se articulam e se interpenetram.

Wolff (1982, p. 24) enfatiza que o artista é apresentado como alguém “fora da sociedade, como marginal, excêntrico, e distante das condições usuais das pessoas comuns, por virtude do dom do gênio artístico”. Para Wolff (1982, p. 24), essa visão pode levar à crença de que “faz parte da natureza da arte que os seus praticantes não sejam mortais comuns; que necessariamente trabalhem sozinhos, desligados da vida e da interação social, e, com frequência, em oposição aos valores e práticas sociais”. Esquece-se (ou se desconhece) que o artista como um marginal e passando fome é uma forma particular, que descende da visão romântica de artista do século XIX, que acaba sendo alçada a universal. Igualmente, que a “ascensão do individualismo, concomitante com o desenvolvimento do capitalismo industrial” foi crucial para a disseminação desse pensamento. Wolff (1982, pp. 23-24) argumenta que

[...] a separação real entre o artista e qualquer grupo social ou classe bem definidos, e seu afastamento de qualquer forma segura de patrocínio quando o antigo sistema de patrocínio foi substituído pelo sistema do crítico-comerciante, que deixou o artista numa posição precária no mercado.

Para Vázquez (1978, p. 73), a oposição entre arte e trabalho só “é válida quando o trabalho adota a forma de trabalho alienado, mas não quando tem um caráter criador, ou seja, quando produz objetos nos quais o ser humano se objetiva e expressa”. Ele ainda esclarece:

Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separam-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto expugnável da capacidade criadora do ho-



mem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através do qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou-se possível a criação artística (Vázquez, 1978, p. 70).

Na visão dele, não há uma barreira intransponível entre trabalho e invenção; ao contrário, a fantasia não é uma atividade caprichosa do cérebro dos gênios criadores. Entende a prática criadora como uma atividade especificamente humana, que tem origem no processo gradual de “criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana”, mas também de “objetos, como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos de trabalho” (Vázquez, 1978, p. 69).

Portanto, a questão para esses autores não é definir o que é arte, tão pouco responsabilizar os artistas pela desvalorização de quem ensina arte e do fazer pedagógico. Para eles, o fundamental é pôr em evidência os critérios por meio dos quais os diferentes fazeres (não importa se artístico, filosófico, científico, pedagógico) configuram-se em práxis criadora.

Respondendo à questão, Vázquez (1977, p. 251) destaca três traços fundantes da práxis criadora: 1) “unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e do objetivo”; 2) “indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado”; por fim, 3) “unicidade e irrepetibilidade do produto”. O autor observa que o desconhecimento dos traços que distinguem a práxis criadora da reiterativa traz várias consequências, sobretudo ao professor de arte, entre elas: a aceitação, sem questionar, de interpretações equivocadas sobre a arte como um fazer diferente e superior às outras formas de trabalho, e o tratamento da arte, no âmbito da escola, como uma atividade oposta ao trabalho. Há também uma tendência a se colocar a ênfase na subjetividade do artista e no fazer do professor, esquecendo-se que a subjetividade e a objetividade, o sujeito e seu fazer, são os dois lados de um mesmo processo, no qual nem o sujeito é passivo nem a produção é inerte e nem o resultado final reflete o projeto ideal.

Não seria o caso, então, a partir das condições concretas e históricas de trabalho de um e de outro, pensar o protagonismo do professor, como mediador, em especial, na partilha do sensível (Rancière, 2005), no diálogo entre autor, obra, público? A produção, a distribuição, o consumo como lugares de ação e não de contemplação passiva, de distribuição dos bens culturais, de construção de autonomia de recepção da produção artístico-cultural?

### **O artista e o professor de arte e a partilha do sensível**

Canclini questiona definições *a priori* da arte, a compreensão do estético como uma *essência* de certos objetos ou algo *dado* na natureza humana, compreendendo-o como “um modo de relação dos homens

com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais” (Canclini, 1984, p. 7-16). Assume, assim, uma perspectiva histórica ao problematizar: o que faz de um objeto uma obra de arte e permite diferenciá-lo dos demais objetos? A mediação, nesse caso, tem por objetivo a compreensão dos critérios construídos artística e socialmente que determinam o que é ou não arte. Canclini (1984, p. 45) joga luz sobre os critérios históricos do estatuto de arte e também sobre a recepção da arte, tendo por base as condições histórico-sociais da *distribuição* da arte como “a mola-mestra na organização do processo criativo”, no sistema capitalista, pois o consumo “completa o fato artístico, modifica seu sentido segundo a classe social e a formação cultural dos espectadores” (Canclini, 1984, p. 39).

A partir de Rancière (2005), pode-se compreender a recepção como um momento constitutivo da obra e o professor como um mediador na partilha do sensível, do quinhão de bens simbólicos que é direito de todos. De acordo com este autor: “Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas” (Rancière, 2005, p. 7). Desse modo, partilhar é repartir ou compartilhar, é uma forma de repartição, da qual se pode tomar um “quinhão”, é uma espécie de distribuição de lugares e ocupações, um modo negociado de visibilidade que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (Rancière, 2005, p. 16). Por fim, este autor tende a ver as práticas artísticas como formas modelares de ação e distribuição do comum, uma vez que, segundo ele, elas são “maneiras de fazer que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas relações com maneiras de ser e [com as] formas de visibilidade” (Rancière, 2005, p. 17).

A arte, sobretudo a produção cultural e artística contemporânea, cada vez mais requisita a atuação de mediadores. Para Hauser (1977, p. 588):

Cuanto más avanzado sea un desarrollo estilístico, cuanto más modernas sean las obras em consideración y cuanto menos entendidos y competentes em arte los sujetos receptores, tanto más grandes, diversas e importantes tendrán que ser las mediaciones.

É inegável a contribuição das ações de mediação para o acesso à arte, como via de humanização, para a construção de significados pelos diferentes sujeitos. Concordando com Mészáros (2006, p.190 - 191):

Sem a educação estética, não pode haver verdadeiro consumidor – apenas o agente comercial – das obras de arte. E como a obra de arte não pode existir sem ser constantemente recriada na atividade do consumo – cuja consciência deve ser ma-

terializada na própria criação –, a educação estética, como criadora do órgão do consumo estético, é uma condição vital para o desenvolvimento da arte em geral.

A educação estética como uma produção qualificada de consumo tem lugar no processo de apropriação e fruição, envolve o professor como um dos principais mediadores no processo de apropriação da produção artística e do conhecimento de que é depositária, pelo aluno. A apreciação, longe de ser uma absorção passiva do repertório de alguém, exige do apreciador um esforço de interpretação dos bens simbólicos, para que se possa percebê-los como a expressão de alguém, com uma mensagem a ser compreendida por outro alguém (Schlichta & Teuber, 2011).

A habilidade para criar e apreciar imagens é unicamente humana, independente de ser ou não arte. É exatamente a natureza criadora dos homens e mulheres que se manifesta na forma de trabalho criador, em geral, e da arte, em particular, que Getlein, por exemplo, toma como fundamento de sua abordagem dos traços que singularizam o fazer artístico. Para ele, os artistas: 1) “criam lugares para algum propósito humano”; 2) “criam versões extraordinárias de objetos ordinários”; 3) “recordam e comemoram”; 4) “dão forma tangível ao desconhecido, aos sentimentos e ideias”; 5) “refrescam nossa visão e nos ajudam a ver o mundo de novas maneiras” (Getlein, 2008, p. 7-10).

E o professor? Ele faz coisa completamente diferente do fazer do artista? Pois bem, tendo em vista os desafios que o projeto político e pedagógico de educação em arte coloca, é fundamental a atuação do professor na elevação do nível de sensibilidade, que está intrinsecamente ligada às necessidades humanas e aos comportamentos instituídos culturalmente e se dá *pari passu* com o desenvolvimento das práticas sociais. O sentido da arte só existe para aquele que desenvolveu a percepção, as formas de apreciação dos objetos artísticos; no entanto, ainda que parte da mesma totalidade, a grande maioria dos estudos no campo da arte tem considerado a obra de arte do ângulo do seu criador e relegado as práticas de apreciação e recepção cultural a uma posição secundária. Essa é uma das principais contribuições do professor. Assim, a contribuição do professor na mediação, como um momento constitutivo da obra, é fundamental para a superação do viés idealista da apreciação como mera contemplação de obras de arte, sem se saber seus porquês, para o reconhecimento não só do autor, mas também do leitor como sujeito participante. Nesse sentido, pensando o que faz de um professor um professor, cabe a ele, em primeiro lugar, compreender-se situado historicamente, pertencente a uma classe social e que ninguém existe à margem das relações sociais de produção da existência e que a escola se insere nesse quadro geral de contradições. Compreender que a formação e a atuação do professor no ensino-aprendizagem da arte, e do artista também, sofrem os efeitos da degradação das relações sociais e humanas sob o capital. Não esquecer que a crise não é interna à sala de aula nem restrita à relação interindividual: é mais ampla, pois social

(Schlichta & Teuber, 2011).

Em segundo lugar, “ser um profundo conhecedor do humano” (Saviani, 2009, p. 44), o que implica a participação do professor “direta e intencionalmente, da realização em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17).

Por consequência, em terceiro lugar, não ser indiferente, portanto, segundo Saviani (2009, p. 46), em relação a “conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 2009, p. 17).

Em quarto lugar, ocupar-se da arte, pois, recorrendo a Vázquez, há pesquisadores que se ocupam do estudo da morfologia das árvores e suas funções, que as classificam, mas que campo de conhecimento “ocupa-se das árvores humanizadas”? Para tal autor (1978, p. 35), “são precisamente estes os objetos que interessam à arte”. Ocupar-se da arte implica apropriar-se dela no sentido requerido pelo objeto artístico, contrariando a apropriação privada, tal como o capitalismo impõe, de modo que supera a posse como simples “ter”. Compreender que o próprio artista está presente na sua produção, mas também estão aí legitimados: um sistema simbólico de representação, uma época, um estilo. Possuir a arte implica erudição; nesse sentido, o professor deve ser um erudito, porém cabe esclarecer, como alerta Saviani (2009, p. viii), o duplo e ambíguo significado deste termo:

Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição opõe-se a cultura, sendo entendida como um saber gratuito, descolado dos efetivos modos de pensar, agir, e sentir que definem a cultura.

Trata-se, enfim, de tornar a arte familiar, o professor como alguém próximo da produção cultural e artística, que dialoga, ele e seus alunos, com a produção artística e cultural.

### **Considerações finais**

A apreciação desempenha um papel decisivo no processo de construção do olhar e do conhecimento da realidade humano-social, pois a arte exige do sujeito, além do seu repertório, outros conhecimentos, para que possa preencher os vazios entre seu entendimento particularizado e a obra, conforme seu contexto histórico, social e artístico. Assim, para que se realize um efetivo embate com a arte em sala de aula, é fundamental ao professor o conhecimento das linguagens artísticas, compreendendo-se que a arte como linguagem extrapola o cam-

po dos elementos formais, das técnicas, dos temas preferidos de um ou outro artista. Essas questões, por si só, não têm sentido, nem explicam que os artefatos da cultura e da arte são carregados de humanidade. E sempre procedem de alguém e se dirigem para alguém e a apreciação deles implica compreendê-los naquilo que eles são: trabalho criador.

Portanto, ao educador em arte cabe a tarefa de ampliar e intensificar, algo que torna o homem plenamente humano: a apreciação da produção artística, como práxis criadora, conforme perspectiva histórica e crítica, pois isso contribui para um olhar mais atento do aluno – primeiro, sobre as representações e os significados que exibem, entre os quais aqueles que permitem desconstruir versões idealizadas da vida e que impõem uma ordem de compreensão da realidade, convertendo-se em instrumentos de manipulação social. Trata-se de um olhar crítico, em segundo lugar, sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produção de sentidos, que contribuem não apenas na leitura das obras de arte, mas também na compreensão de que as visões de mundo não são desencarnadas. A arte, enfim, é um campo privilegiado de expressão da capacidade criadora dos homens e mulheres; de formação dos sentidos humanos requeridos na leitura e na interpretação dos objetos, denominados justamente arte, frutos da capacidade humana de objetivar suas forças criadoras nos distintos campos de trabalho criador, inclusive o artístico.

## Referências

Canclini, N. G. (1984). *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix.

Getlein, M. (2008). *Living with art* (8a ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.

Hauser, A. (1977). *Sociología del arte: Sociología del público* (Vol. 4). Barcelona, Espanha: Ediciones Guadarrana.

Lukács, G. (2010). *Marxismo e teoria da literatura* (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular

Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34.

Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (5a ed.). São Paulo: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (18a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Schlichta, C. A. B. D., & Teuber, M. (2011, novembro). Mediação e ensino da arte: um exercício de partilha do sensível. *Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, PR, Brasil, 10. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5672\\_2571.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5672_2571.pdf).

Thornton, S. (2015). *O que é um artista? Nos bastidores da arte contemporânea com Ai Weiwei, Marina Abramovic, Jeff Koons, Maurizio Catelan e outros*. Rio de Janeiro: Zahar.

Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da praxis* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.


Vázquez, A. S. (1978). *As idéias estéticas de Marx* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Wolff, J. (1982). *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar.

05

DESAFIOS DA PESQUISA EM  
ARTE EDUCAÇÃO  
OU ARTE EDUCAÇÃO  
PELA PINTURA

JOCIELE LAMPERT



Estúdio de Pintura Apotheke – Imagem de processo de trabalho



## Resumo

O presente texto deriva sobre os desafios da pesquisa em Arte Educação, apresentando o estudo de caso onde se situa a Arte Educação pela pintura. Pontua-se inicialmente o contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida, bem como as reflexões ancoradas nos pressupostos da Arte como Experiência de Dewey (2010), dentre outros autores.

**Palavras-chave:** estúdio de pintura, arte como experiência, artes visuais, ensino, aprendizagem.

## Abstract

The present text derives on the challenges of the research in Art Education, presenting the case study where Art Education is located by painting. The context in which the research is being developed is initially analyzed, as well as the reflections anchored in the assumptions of Dewey's Art as Experience (2010), among other authors.

**Keywords:** painting studio, art as experience, visual arts, teaching, learning.

## Deambulando sobre o contexto

Em 2013, ao chegar no Programa de Arte e Arte Educação no Teachers College na Columbia University (EUA), deparei-me com um escrito na galeria de arte: “A arte não muda o mundo, mas pode mudar as pessoas, que mudam o mundo.” Esta frase, atribuída a Maxine Greene, reportou ao pensamento de Paulo Freire: “A Educação não pode mudar o mundo, mas pode mudar as pessoas que mudam o mundo.” Obviamente as matrizes teóricas se entrecruzam no que concerne à democracia, à Educação e ao cambio social desde a virada cultural, até as abordagens metodológicas que construímos como professores no campo das Artes Visuais. Como professora universitária, tenho sistematicamente questionado, em meu contexto, a debilidade do currículo (mudanças curriculares acontecem com menos de dez anos, sem base ou avaliação sobre a formatividade, mas sim, propostas por Diretrizes que acompanham nosso modo de produção e sistematizam o conhecimento em menor carga horária de forma fragmentada). Há, evidentemente, neste sentido, dissonâncias entre a formação e a atuação, em que teoria e prática ainda são disjuntas. Soma-se a difícil dualidade professor artista, como eixo de problematização, dentre tantas outras evidências que desafiam a produção do conhecimento em Arte Educação.

O que pode a Educação aprender com a Arte? Conhecendo pensamentos como o de E. Eisner (que também questionou o mesmo), anoro minhas reflexões sobre Arte como Experiência, tendo a filosofia

de John Dewey como caminho para minha deambulação sobre a Arte Educação pela pintura. Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores e artistas sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (Dewey, 2010). O autor sustenta a ideia de que nenhuma reflexão sobre processos educacionais seja viável sem levar em conta os contextos nos quais estes estejam inseridos.

No âmbito de uma Universidade pública, temos nos questionado como construir um espaço de ensino e aprendizagem que compreenda o tempo e o espaço no ateliê de pintura. Tal questão parte não somente da perspectiva de mapear metodologias operativas desenvolvidas na pesquisa em Arte, mas do sentido de instaurar outro modo ou paisagem, gerando deslocamentos para uma consonância contemporânea frente à Arte e à Educação, e que dinamize o processo formativo do artista professor neste espaço. Uma das formas relevantes para pensar a construção da subjetividade do artista professor pode ser através de um pensamento reflexivo sobre as experiências apreendidas durante o processo. Dewey evidencia a relevância de entender o processo como essencial no aprendizado e a busca pela percepção e reflexão como fundamental na construção do sujeito. Uma apreensão baseada na experimentação, na qual, a partir da percepção, da imaginação e da experiência, faz-se o ajuste da consciência (Dewey, 2010). Uma experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e de um fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições crítica e reflexiva relevantes para a Educação em Artes Visuais.

Assim, o espaço do ateliê poderá ser entendido como lugar de ensino e aprendizado na prática desse olhar, um lugar de potência como eixo gerador de um conhecimento que não perpassa somente pelo ensino técnico. Tanto o artista como o professor, apesar de possuírem atuações distintas, ao se contaminarem, produzem uma tensão de forças para o ensino aprendizagem. Sendo assim, busca-se a compreensão do espaço e do tempo por um professor artista ou um artista professor, considerando que é através desse fazer artístico e do entendimento que se tem do processo, da reflexão e da autoavaliação contínua, que a condição crítica para a mudança pode acontecer. Para Alan Thornton,

O artista professor poderia ser compreendido como um indivíduo o qual valoriza a autonomia artística e liberdade criativa e as vê como ativos/bens sociais e, portanto, importante para se promover dentro do sistema educacional (2013: 52).

Assim, o artista professor torna-se propositor de experiências. Enquanto ensina, apreende novas maneiras de fazer, construindo seu saber pedagógico para além de um saber programado e instituído.

## Arte como Experiência

O termo Arte como experiência, celebrado tantas vezes por John Dewey (2010), pode abordar a perspectiva 'entre' o duplo (artista professor). Porque a experiência provém de uma interação entre o novo e o velho, entre as vivências e as experimentações, uma relação entre ideia e ação. Para ter-se uma experiência, o sujeito precisa necessariamente criar sua própria experiência, e para tornar-se estética ou singular, dependerá do tempo disposto, da percepção e da reflexão desprendida para esse momento (Dewey, 2010). Uma experiência estética consciente origina-se de um perceber, interpretar e compreender. E, portanto, como a experiência singular, seu material é vivenciado até o fim, no qual sua conclusão "é uma consumação e não uma cessação" (Dewey, 2010: 110). Em uma "experiência artístico-estética" a relação "controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção", a mão e o olho.

Conforme o exposto por Lampert e Wosniak (2016), a noção de Arte reportada por Dewey (eixo teórico para a compreensão deste texto), reside na relação que a criatura viva tem com seu ambiente, pois o naturalismo deweyano torna-se necessidade para a Arte. Neste sentido, a função da Arte é unificar a vitalidade consciente presente na vida humana, pois as obras de Arte qualificadas não geram experiências estéticas especializadas. A experiência estética é a responsável em ampliar e aprimorar todas as inquietações humanas.

Para John Dewey, a Arte deveria situar-se ao lado das coisas da experiência comum da vida, ou seja, inserida em um contexto diretamente humano, ao contrário de estarem relegadas exclusivamente aos museus ou galerias, compartimentalizadas em teorias que distanciam as experiências estéticas da vida cotidiana, ou seja, do prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza, como o ar, o solo, a luz, as flores. Seriam desses lugares que brotariam as coisas esteticamente admiráveis (Dewey, 2010). Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes – afetivo, intelectual e prático (Dewey, 2010). É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar a comunicação a respeito da experiência singular/estética. A experiência, para Dewey, é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Ou entre a pintura, seus objetos e fazeres poéticos, e, dentre estes, as estruturas que engendram seu espaço de concepção, ensino e aprendizagem. Dessa relação brotam conflitos, resistências e impressões. Desses elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, nesse conceito instaurado por Dewey, que uma filosofia da experiência para a Arte e Arte Educação contemporânea torna-se pertinente.

A filosofia pragmática de Dewey não se refere exclusivamente à ação. Porém, o que o autor deflagra nessa corrente pragmática é uma teoria filosófica do pensamento e do sentimento, na qual o pensamento

norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela – uma conscientização unificada pelo sentir e agir. John Dewey foi o filósofo norte-americano mais relevante da primeira metade do século XX. Seu pensamento baseava-se principalmente na convicção moral de que "democracia é liberdade" – uma sociedade democrática prepara todos os indivíduos, de maneira igualitária, assegurando seus benefícios, por meio de variadas formas da vida associada.

### **A Pesquisa em Arte Educação**

Dessa forma, sobre a pesquisa em Arte Educação, não se diferencia o lugar do artista professor, e sim se compreende o 'entre' como caminho formativo. Para o professor, a pesquisa em Arte não se refere a pesquisas sobre Arte (as quais poderão também situar-se em estruturas de reflexão e articulação), mas sim nas relações que o processo criativo instaura para o fazer 'aula', que partem da articulação prática e teórica, e não ao contrário. Compreende-se que a pesquisa sobre Arte também tem eixo gerador no sentido de que o pesquisador ancora seu conhecimento em determinado momento/estudo. No entanto, é o que ele produz (como produto final, seja uma obra, ou uma aula, ou um projeto), que nos interessa como pesquisa em Arte. A pesquisa em Arte não exclui a reflexão sobre obras de outros artistas e referenciais teóricos; olha-os e pensa-os de modo diferenciado da pesquisa sobre Arte. A referência imagética é constante, pois influencia a percepção diante da produção, agindo sobre singularidades, de acordo com a apreensão do olhar, tornando-se um emaranhado de referências que se transforma subjetivamente no processo.

Portanto, partindo do contexto, conforme Lampert (2017), de que todo objeto artístico poderá ter dimensões políticas, discursivas e pedagógicas, compreende-se a prática no estúdio de pintura como processo de um fazer criativo no qual se inclui a reflexão crítica e a produção plástica por meio da experimentação (e vice-versa), concebendo que a pintura poderá ser uma representação imaginária, mas que também denota incontestavelmente derivações sobre a estética.

Tais reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas decorrem dos estudos da Arte como experiência, seja como teoria ou abordagem metodológica, compreendendo o estúdio de pintura como um laboratório, a exemplo do que Dewey objetivava para sua escola-laboratório. O desafio de teorizar a prática de ateliê requer a construção de uma robusta e defensiva estrutura para considerar a relação entre as teorias e as práticas, que intuem como a Arte é feita (produzida), e como pode ser estudada e aprendida. A necessidade de ser cauteloso sobre descrever uma estrutura analítica para teorizar a prática artística como um lugar para a pesquisa é evidente. Qualquer estrutura sistemática tem o potencial de conduzir a uma nova ortodoxia como interesses preferidos e funções de métodos para normalizar práticas.

Assim, a experiência no ateliê de pintura pode ser uma forma de investigação cognitiva. Conforme Sullivan (2004), este é o local onde a pesquisa pode ser empreendida de forma suficientemente robusta e

forte, para produzir conhecimento e compreensão, que é transformadora, confiável, social e culturalmente relevante. Assim como também poderá ser o locus da consequência educacional de práticas que oferecem resultados e inclinam-se para mudar em relação a diferentes circunstâncias socioculturais. Trata-se de um lugar repleto de ideias e imagens que informam ações individuais, sociais e culturais.

### **O estúdio de pintura como laboratório de ensino e aprendizagem**

Então, olha-se especificamente para o estúdio de pintura, como sendo a pintura expandida, desdobrada, reprojeta, reencarnada ou ampliada, como exemplos de expressões vinculadas aos procedimentos pictóricos feitos a partir do tempo contemporâneo. Obviamente, tratam do processo pictórico e seus meios operativos e metodológicos de forma a ampliar a espacialidade do conceito e dos estudos de estruturas cromáticas. Neste sentido, apontam para a compreensão de fazeres estéticos, articulando prática e reflexão em seu fazer/sentir/agir.

Intenciona-se abordar a concepção do labor pictórico em um tempo/espço permeado pela ressignificação da prática articulada ao saber teórico, ao conceito de experiência, instaurado por Dewey (2010), bem como ponderar sobre o conceito do espaço do estúdio com um laboratório de ensino e aprendizagem da linguagem pictórica. Passando da experiência solitária no espaço que configura o ato da produção, ao saber do acúmulo da tradição sobre a pintura, e finalmente tecendo experiência singular em um fenômeno epistemológico, que confere singularidade à práxis de viver um saber pictórico próximo à percepção de ensino e aprendizagem, sobretudo quando o espaço de criação é compartilhado.

Dentre metodologias operativas no espaço do estúdio, ancoram-se como base da experiência a concepção da produção de sentido na ação, que engloba gestos, emoções e estratégias que perpassam o processo criativo na criação de imagens, conceitos e meios. O estúdio pode ser considerado com espaço extrínseco à obra. Assim, o espaço da feitura no estúdio assume um tempo para experimentação que preceitua o que é feito em outro tempo, ou seja, aquilo que não é dito ou visto, o processo, o cerne do projeto, da concepção, das falhas e amarras do ato/ação experimental do próprio conceito da Arte como experiência.

### **Desdobrando a ideia de Arte e Educação**

Sobre Arte e Educação, e de acordo com Lampert (2017), no livro *Studio Thinking*, de Hetland et al. (2007), é apresentada a perspectiva da sala de aula de Artes Visuais, pensada como estúdio, e não entendida como comparação, mas sim em articulação. Sendo que em ambos os espaços (aparentemente distantes) desenvolvem-se procedimentos metodológicos semelhantes: apresentação de proposta de trabalho, em que o professor desenvolve explicação teórica, fornecendo exemplos e apresentando referências; seguindo, apresenta uma proposta para o

desenvolvimento de trabalho prático individual ou coletivo; gera demonstração e exemplos de outros trabalhos similares; por fim, há uma pausa ou elemento para discussão pautado no fazer, gerando criticidade e reflexão ao processo de trabalho e formas de ensino de arte, vinculado à prática artística. Neste sentido, a prática de estúdio gera persistência, capacidade espacial, expressividade, capacidade de observação e reflexão e propensão para pensar além do que é concreto ou real.

Surge articulação com o desenvolvimento da subjetividade ao passo da tessitura do estudo de materiais e técnicas (tidas como ferramentas). Em articulação, pensa-se o espaço da sala de aula como gerador similar ao estúdio, em consonância com possibilidades para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Dessa forma, Arte e Arte Educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que envolvem o saber fazer, a autorreflexão, o contexto sociocultural e abordagens históricas, que envolvem a prática pedagógica e a prática artística, como procedimentos de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências. Refletir (e produzir) sobre propostas de ensino/aprendizagem que relacionem teoria e prática é relevante para conectar a subjetividade da prática docente e o próprio processo de formação docente, usando o espaço do ateliê híbrido, com eixo e cartografia como meios de metodologia ou caminhos a serem percorridos como possibilidade de trabalho.

## Conclusão

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke tem produzindo<sup>1</sup>, além de exposições, oficinas, micropráticas, aulas abertas, residência artística e encontros semanais para pesquisa, os quais ressoam sobre o uso da referência de Dewey com o fazer pictórico, no sentido de evidenciar o conceito de experiência pelo processo de ensino e aprendizagem, visto que a pintura é tida como eixo gerador do pensar e do fazer, do saber/sentir, e além dos projetos finalizados que adentram escolas e outros ateliês, instaurando redes e conexões com projetos. Assim, ao longo do ano de 2016, o Grupo de Estudos aportou na possibilidade de adensamento sobre os estudos da cor, utilizando os exercícios propostos pelo artista professor Josef Albers.

Ademais, esses encontros, similares a aulas, realizados no Estúdio de Pintura, implicaram no desenvolvimento de subprojetos por cada participante (Projeto Albers). O desdobramento do exercício instigou a investigação de problemas educativos por meio da criação artística, ou mesmo a pesquisa de problemas artísticos por meio da própria

---

1 O programa de extensão 'Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke', fundado no ano de 2014, oferece oficinas, minicursos, palestras, aulas abertas e residências artísticas que envolvem a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e as comunidades acadêmica e externa. Dessa forma, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas e o processo pictórico, bem como conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico. Acesse: <http://www.apothekeestudiodepintura.com>.

linguagem artística, como forma de responder a perguntas e questionamentos que movem projetos poéticos. Tais questões podem se assemelhar a abordagens como a investigação baseada em Arte. No entanto, tais reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas decorrem dos estudos da Arte como experiência, seja como teoria ou abordagem metodológica, compreendendo o estúdio de pintura como um laboratório, a exemplo do que Dewey objetivava para sua escola-laboratório.

## Referências

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAMPERT, Jocielle. [ENTRE PAISAGENS] OU SOBRE 'SER' ARTISTA PROFESSOR. In: *Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UTP. DOSSIÊ: ARTE E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS. Paraná: Curitiba, 2016, vol. 11, nº 29. ISSN: 2175-2613. Disponível em: <<http://seer.utp.br/index.php/a/index>>.

WOSNIAK, F.; LAMPERT, Jocielle. Sobre o ensino/aprendizagem em Artes Visuais ou arte como experiência. In: *SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO*, 2016, São Paulo. Seminário comemorativo do centenário do livro *Democracia e Educação: a Filosofia da Educação de John Dewey em debate*. Paraná: Londrina, 2016, vol. 1. pp. 39-54. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/centenariode/>>. ISBN978-85-7846-365-6.

SULLIVAN, G. *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

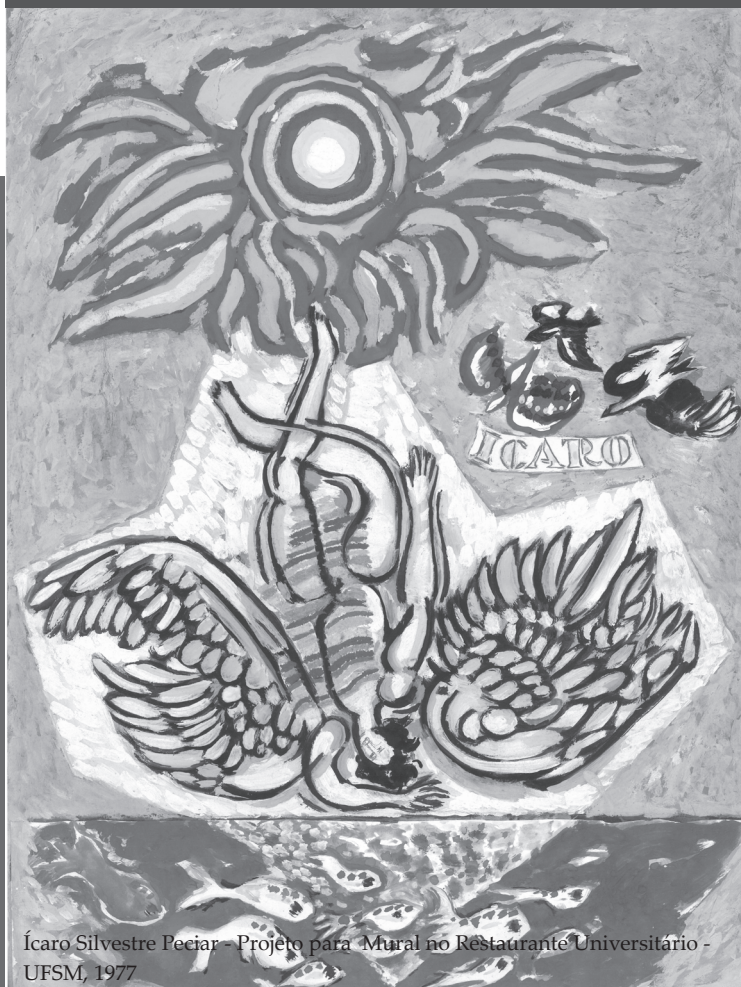
\_\_\_\_\_. Studio Art as Research Practice. In: *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by Elliot Eisner, Michael D. Day, A Project of the National Art Education Association, New Jersey/USA: Coppyright, 2004. pp. 795-814.

THORNTON, Alan. The identity of the Artist Teacher. In: *Revista Apotheke e periódico*, Florianópolis, v. 3, n. 2, ano 2, jul. Artist, Researcher, Teacher: a study of professional identity in art and education. Chicago/USA: Intellect, 2013. pp. 47-53. Tradução: Márcia Amaral de Figueiredo.



## ARTE E FORMAÇÃO NOS ESCRITOS DE PERCIAR

JULIANO SIQUEIRA



Ícaro Silvestre Peciar - Projeto para Mural no Restaurante Universitário - UFSM, 1977

## Resumo

Este texto apresenta questões curriculares presentes no pensamento pedagógico do artista Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017). Busca-se, através de suas ideias, pensar a formação artística e suas implicações com a mediação. Apresentam-se aspectos do trabalho de Peciar na *Escuela Nacional de Bellas Artes* de Montevideu, destaca-se a educação individualizada e a ênfase na atuação social do artista. Em seguida discute-se sua atuação no exílio com a Proposta do *Novo Currículo* do Curso de Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria. Peciar discute o papel da arte como atividade educadora e propõe uma formação artística comprometida com a integração da Arte à vida diária.

**Palavras-chave:** escritos Peciar; formação artística; currículo; pedagogia da arte; mediação.

## Abstract

This text presents issues related to university curriculum present in the pedagogical thought of the artist Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017). This paper approaches artistic education and its implications on the mediation, through Peciar's ideas. Within Peciar's work at the *Escuela Nacional de Bellas Artes* in Montevideo, this paper focuses on individualized education and the social performance of the artist, and then discusses the proposal he made for the New Visual Arts Curriculum at Federal University of Santa Maria (UFSM), while in exile. Peciar outlines the role of art as an educational activity and proposes an artistic education committed to the integration of art into daily life.

**Keywords:** Peciar's writings; artistic education; curriculum; pedagogy of art; mediation.

## Os escritos de Peciar

Este texto discute currículo e formação artística a partir dos escritos de Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017)<sup>1</sup>. Apresentam-se, inicialmente, questões relativas à Mediação e depois aborda-se algumas experiências de Peciar na Reforma da *École Nacional de Bellas Artes - ENBA* e na implementação do Novo Currículo do curso de Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A partir dos escritos de Peciar destaco aspectos curriculares tecendo relações com a mediação.

Peciar propõe uma pedagogia fundamentada na criação e diálogo educador/estudante frente à obra visual. O conceito de Mediação, em seus escritos, não se limita à tradição da pedagogia museológica

<sup>1</sup> Este texto relaciona aspectos da Mediação com fragmentos de uma discussão curricular desenvolvida na Investigação de doutorado "*Peciar: Escritos sobre a formação do Artista*", com orientação da professora Dr<sup>a</sup> Jocielle Lampert, no PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina/Brasil.

(Morsch, 2011). Além do trabalho dialógico em exposições, a Pedagogia de Peciár sugere uma mediação comprometida com a integração das artes visuais no cotidiano.

No currículo, proposto por Peciár, a mediação se apresenta desde as abordagens da História da Arte, nas formas de orientar a pesquisa plástica do estudante e até nos modos de avaliação. E se desdobra em museus, exposições, escolas e comunidades.

Peciár questionou os valores da cultura dominante, encarando o impasse de *“uma arte que, de revolta radical no pensamento, no sentimento e no social, é transformada em mero objeto de comercialização, com efeito anestesiante que, somada à tecnologia, reforça a dominação”* (Basiaco, n.d., p.4). Uma formação artística comprometida com as necessidades do povo pode subverter a ordem em um contexto hierárquico e elitista.

Ao relacionar arte, educação e sociedade, Peciár mostra a impossibilidade de separar a obra plástica, o pensamento político e a pedagogia da arte.

Seus escritos questionam modelos acadêmicos no ensino da arte, por obstruírem o acesso à experiência artística. Peciár estruturou uma educação com autonomia e compromisso social, voltada para a criação. Atento ao sentido pleno da experiência presente criou um currículo inovador, que não sacrificava o presente em função de um futuro hipotético.

Peciár criou estratégias para engendrar núcleos de criação, num contexto cada vez maior e muitas vezes adverso. Trabalhou para que isso se irradiasse a partir de estruturas orgânicas. Ampliou os espaços de liberdade e cogoverno e insistiu numa arte ao alcance de todos. (Benetti, 2017, p.2).

Os conceitos tradicionais de *Pedagogia* como condução e de *Curriculo* como imposição centralizada foram redimensionados por Peciár. Sua constelação conceitual leva a uma discussão sobre a atualidade e a necessidade de se pensar a dimensão ética da produção artística: na mediação, nas obras públicas, no papel das instituições e na integração da arte à vida diária.

### **Mediação: imposição, interpretação e diálogo**

Antes de abordar os escritos, discute-se a mediação desde diferentes pontos de vista; posteriormente relacionam-se alguns aspectos da pedagogia de Peciár com o trabalho de mediação artística.

Mediação pode remeter à *“habilidade de mediar entre as elites especializadas e um povo ‘carente de mediação’”*, característica do populismo. A mediação elitista parte da autoridade do especialista para o povo. Mediação pode conectar-se com governo, controle, condicionamento, comando, domínio. Não basta uma discursividade não-dominadora para garantir a não-dominação na mediação artística. (Werber, 2016, pp.1-12).

A necessidade de mediação em arte relaciona-se com uma espe-

cialização e com uma “interferência” na relação direta entre arte e público. Entre as incontáveis características materiais da obra, Steinbrenner (2011, p.34) sugere atenção da mediação para aquelas decisivas na definição do caráter simbólico da obra, sem deixar de lado o contexto.

Na mediação trabalha-se com imagens que podem ser “veículo de um discurso mudo”, no qual o mediador se empenha por traduzir em frases; e por outro lado há “imagens que nos falam quando se calam, quando não transmitem mais mensagem alguma”. O mediador lida com duas potências da imagem: “a imagem como presença sensível bruta e como discurso cifrando uma história”. No sentido de Rancière (2012, pp. 20-21), o mediador transita no sistema de relações entre “o dizível, o visível e o invisível”.

Susan Sontag (1987, pp. 12-15) analisa a interpretação, que torna o conteúdo essencial e a forma acessória e pensa a possibilidade de recuperar a inocência anterior a teoria e derrubar toda justificativa sobre a arte. Sair da ênfase no conteúdo e romper com o hábito de interpretar, de “traduzir”. O Mediador, como o crítico, quando interpreta e “traduz”, não admite que altera a obra:

Afirma torná-la inteligível, revelar seu sentido. . . . Dependendo do contexto cultural; a interpretação pode ser um ato que libera, revê e transpõe valores; mas também, pode ser covarde, reacionária e asfixiante. Como em sua grande parte, o projeto de interpretação é asfixiante, a efusão da interpretação da arte envenena nossa sensibilidade. A interpretação pode ser empobrecedora, ao erguer o edifício fantasmagórico dos “significados”. . . . Reduzir a obra ao seu conteúdo e interpretá-la significa domar a obra, docilizá-la. Apesar da multiplicidade de interpretações possíveis, é importante resistir à tentação de interpretar, pois há obras, nas quais o que importa, é o caráter imediato e intraduzível de algumas imagens. Interpretar expressa a incapacidade de “responder” à obra; desejo de substituí-la por outra coisa. A interpretação conteudista pode ser a violação da arte. (Sontag, 1987, p. 16).

Sontag sugere buscar além da experiência com a forma, outras defesas contra a interpretação. Como descrever e interpretar obras de arte? O que seria uma mediação adequada? Como não usurpar o lugar da obra de arte? Sontag, mesmo considerando uma ilusão a separação entre forma e conteúdo, “sugeria maior atenção à forma”, pois acreditava que “ênfasis no conteúdo provoca a arrogância da interpretação”. Sugere um vocabulário não prescritivo; mais descritivo e cuidadoso, que não elimine a experiência sensorial da obra.

Quando as condições de vida embotam os sentidos, perdemos a acuidade da experiência sensorial. Para Sontag (1987, p.23) importava “recuperar os sentidos: aprender a ver, ouvir e sentir mais. Reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si.” A mediação, neste

sentido, estaria mais relacionada com “como é” e com “o que é” e não com “o que significa”.

Já Camnitzer (2011, p. 46) questiona a explicação meramente descritiva e sugere: “a explicação contextual e a explicação como corredor de informação”; considera idiotas declarações como “a obra fala por si mesma”, pois, para ele, a obra é um veículo de comunicação entre artista e público.

A mediação opera com critérios distintos dependendo do tipo de obras. No sentido pensado por Camnitzer (2011, p. 47), se para “chegar ao problema colocado pelo artista, as chaves na obra não são claras”<sup>2</sup>, a mediação seria útil, na medida em que contribui “para uma boa comunicação inteligente.”

Peciar sugere em seus escritos que, na formação e na Mediação, o método pode ser mais significativo que o conteúdo. Ideia que retoma uma tradição educativa<sup>3</sup>, que compreende a arte como área de potência política, que com engajamento social, pode investir no funcional, abrindo mão de uma suposta autonomia, em favor de uma fusão com a vida.

### **Peciar e a “Escuela Nacional de Bellas Artes” de Montevideu (ENBA)**

O trabalho de Peciar sempre foi comprometido com os princípios educacionais da “Escuela Nacional de Bellas Artes”. Na Reforma da ENBA Peciar participou<sup>4</sup> da estruturação de uma Educação que articulava a pesquisa e extensão, interferindo na estética do cotidiano. A transformação da metodologia e dos conteúdos foram os efeitos de uma educação coletiva, que popularizou a arte e reaproximou artistas e comunidade.

Nas origens da Reforma do currículo da ENBA, Umpiérrez & Pastorino (2003, pp. 22-26) mostram que os estudantes perceberam que a arte não tinha nada a ver com os disciplinamentos escolarizantes e que era possível desenvolver uma prática política transformadora dos estilos de militância vigentes. A *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes* a partir de intensos debates foi a mola propulsora da criação do “Plan 60”<sup>5</sup>.

O trabalho de Extensão e Ensino Ativo desenvolvido pela ENBA, que segundo Iribarren (2015, pp. 169-171), aponta que a tarefa não está centrada somente no ensino das artes plásticas em si mesmas, mas na

2 Exceção-se desta declaração obras conceitualistas que trabalham com tautologia.

3 Referência à Bauhaus em Christov-Bakargiev, C. (2011). Sobre a elaboração progressiva de uma exposição na escrita. Humboldt 104, Goethe-Institut, pp.48-50.

4 Peciar participou como delegado estudantil e posteriormente como docente na Reforma Curricular da ENBA.

5 Revistas *Taller - Asociación de Estudiantes de Bellas Artes* [AEBA] Nº 1; 2; 3 e 4. (1951-1959). Ocorreu a partir de 1973 a desapareição e destruição da documentação institucional pelos agentes da ditadura durante fechamento da ENBA.

forma como estas se projetam na comunidade. As estratégias de extensão dão sentido ao ensino e pesquisa: vendas populares de cerâmica, telas estampadas e gravuras; pinturas de fachada em bairros inteiros; campanhas de sensibilização com papéis coloridos em muros da cidade transformaram o entorno cromático urbano.

Na ENBA “a liberdade com que atuava um criador era um meio de incidir na realidade e não evadir-se dela”. Este princípio levou ao desenvolvimento de “complexas e trabalhosas responsabilidades metodológicas docentes, para o exercício da liberdade em relação ao seu destino e projeção como função social” (Errandonea, 1993 como citado em Iribarren 2015, p. 169).

Os objetivos, além da construção de conhecimentos estético-plásticos, buscavam também que o estudante fosse um indivíduo comprometido e responsável com a sociedade. A proposta de Educação Ativa parte do potencial positivo do ser humano que, “para desenvolvimento necessita encontrar as condições adequadas para emergir certas qualidades” (Iribarren, 2015, p. 171).

Peciar, discípulo de Pareja<sup>6</sup> assumiu os princípios educativos da ENBA, resistiu à apropriação da arte pelo poder e sua transformação em ostentação “cultural” do capitalismo. Realizou o sonho de inserir a criação artística e a cor na vida da cidade. A meta era atingir o povo, o homem comum.

O artista como introdutor da alegria de criar numa sociedade alienada pelo consumo. Peciar queria aproximar-se das pessoas comuns, através da artesanania modestamente bem feita. Acreditava que uma Arte comprometida com novos públicos a serem educados, antes deve comprometer-se consigo mesma.

A Reforma curricular da ENBA teve origem em 1958 e foi efetivada de 1960 até o fechamento em 1971, antes do golpe de Estado.<sup>7</sup> O autoritarismo se reconhecia nas práticas imitativas, que no velho regime educacional era o suporte ideológico do ensino da arte. A Reforma buscava:

1. Uma revisão dos objetivos do ensino superior, transformando conteúdos e métodos;
2. Liberdade, pois estabelece os pressupostos do educando criador; educação individualizada;
3. Integração do educando com seu meio social, possibilitando o exercício de sua responsabilidade como livre criador.

6 Miguel Angel Pareja (1908-1984) estudou com Bissière na Academia Ranson de Paris (1937); realizou exposição em Paris a convite da UNESCO e participou nas primeiras Bienais de São Paulo. Em 1954, trabalhou na Escola de Mosaico e Cerâmica de Paris, com Gino Severini. Realizou em 1956, com Fernand Léger, os mosaicos públicos do Memorial em Saint Lo na Normandia e no Gas de França. Atuou no “grupo 8” e na ENBA foi professor de Pintura e Mosaico entre 1946 e 1971.

7 O golpe de Estado no Uruguai foi consumado em 27 de junho de 1973. A ditadura militar durou até março de 1985. O golpe no Uruguai estava inserido num contexto de sucessão de golpes impostos na região do Cone Sul da América Latina (Brasil: 1964; Chile: 1973; Argentina: 1976).



O estudante assumindo no processo educacional, toda sua dolorosa liberdade criativa (Errandonea, 1986, p. 14). A extensão assume protagonismo e discute-se o acesso à Arte e a integração da cor na arquitetura.

A hierarquia foi substituída pela ajuda mútua e a cooperação criadora. Ao estudante, autonomia e responsabilidade para definir o próprio curso das aprendizagens. Com a Educação integradora do educando em seu meio, a formação vinculou-se à extensão universitária através de uma Arte integrada à vida diária. Realizaram-se campanhas de sensibilização e produção plástica em grande escala e baixo custo. O intuito era a “alfabetização” plástica (Errandonea, 1986, p.20).<sup>8</sup>

A brutalidade repressiva culminou com a *intervenção* da Universidade e com o golpe de Estado. Com a ENBA enclausurada pelos militares, num clima de violência de Estado, Peciar tentou resistir. O excesso de Controle resultou em perseguição política direta. Esta situação levou Peciar ao exílio em 1975.

O artista junto à gente comum ; uma criação *para* o povo, com o povo, não *pelo* povo. Esta socialização da arte representou uma ameaça! Quando os militares impuseram as regras, com base na anestesia e atrofia das potências humanas; os artistas tiveram que optar entre a liberdade criadora ou o conformismo.

Peciar (1970, p.88) criticou “artistas” que disfarçam seu conformismo com um discurso de “liberdade”; posam de rebelde, sem arriscar o conforto. Atacam o sistema sem ser reprimido. “O sistema compreendeu que é melhor negócio assimilar, que reprimir”.

A ruptura com as elites econômicas e culturais resultou da consciência, que ambas representam o mesmo modelo autoritário. As elites queriam perdurar, o que a ENBA queria combater. O sistema caduco se perdurava através do ensino acadêmico. Através da crença na relação com o povo, a extensão realizou a integração do criador plástico em seu meio.

A Reforma da ENBA concretizou a aspiração de práticas libertárias na educação. A liberdade exercida através de uma arte comprometida com o entorno, na construção de formas artísticas anônimas e aportes que orientaram a aproximação da arte à vida da sociedade.

## O Novo Currículo

O Novo Currículo proposto por Peciar derrubou o antigo poder feudal dos professores sobre “*seus* alunos”. A mudança não foi somente em conteúdos e disciplinas; foi nos modos de desenvolver a ação pedagógica. Estruturou-se uma autogestão curricular na formação artística; transformou-se a ênfase disciplinar em Pesquisa Orientada e mudou-se os modos de avaliação, interferindo nas relações de poder educadores/estudantes.

<sup>8</sup> No “*Reglamento del Plan de Estudios*” ENBA (Montevideo: IENBA, 1991), mantinha-se parte do texto original do Plano de Estudos da década de 1960. Os objetivos de ensino focalizavam a formação integral do artista plástico e seu destino como artista no meio social (17/10/1990).



O Novo Currículo deu maior liberdade ao estudante e maior responsabilidade aos professores, a ênfase foi para a criação, não mais para o controle e a obediência. A Mediação ganhou espaço, na medida em que o julgamento autoritário perdeu.

Basiaco (2004, p.55) questionava: “como estruturar o aprendizado de algo novo? Como pode alguém ser possuído pela certeza de que sabe como se ensina o desconhecido?” A maioria, conformada com as metodologias pedagógicas tradicionais, estranha outros métodos como o Não Diretivo<sup>9</sup>.

O Novo Currículo rompeu com o Diretismo e seus critérios arraigados, que dizem o que se deve fazer, o objetivo a atingir, corrige o imprevisível, elogia a adaptação ao que o professor quer. Premia quando se aprende “as bases” (clichês, soluções prontas), quando se repete corretamente e não se desvia do caminho traçado. O método Diretivo “parece que ensina mais” e muitos estudantes esperam este direcionamento.

A pedagogia Não Diretiva é contrária a adestrar ao estudante. Não instrui, não “dá base”, não é bancária. Não “deposita” conhecimento, instrução, clichês; pelo contrário a palavra chave é “Pesquisa”. Respeita a personalidade do estudante e lhe propõe uma incógnita, uma proposta de busca, na qual o estudante não dá a resposta que o professor quer. Dá a sua resposta pessoal (Basiaco, 1997, p.91).

Resposta pessoal que não se ensina, pois esta é a “*livre-expressão*” do artista, do que ele é capaz, do que pensa e sente. Em qualquer “*ajuda*”, “*insinuação de solução*” ou pretendidas “*bases*”, há o risco de estragar o processo de busca e indagação pessoal e de interferir na expressão.

Com o Novo Currículo criou-se uma “flexibilidade vegetal” e *desinstalou-se* o professor controlador que “parece” mais responsável para as mentalidades adestradas num critério de rigor autoritário. Peciar acreditou na autodisciplina do artista que assume seu próprio processo educacional.

Pimentel (1999)<sup>10</sup>, destaca a UFSM, por sua proposta inovadora de reestruturação do curso em bases flexíveis e considerando o ensino da arte indissociável do envolvimento com arte e o fazer artístico. O curso foi dividido em três etapas: Núcleo Comum, Ensino Orientado, Ensino do Desenho e Plástica.

As inovações foram feitas naquele espaço exíguo, naquelas lacunas em que a legislação maior permitiu propor algo que, por princípio, fugisse à fria normatização burocrática e uniformizadora normalmente acatada, de forma cômoda, como válida para as diferentes regiões do país. *Foi eliminada a avaliação numérica, matemática. As avaliações são conceituais, acompanhadas de parecer escrito, crí-*

9 Sobre Educação Não Diretiva ver Rogers, C. Liberdade para aprender. BH: Interlivros, 1978.

10 Pesquisa realizada nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais em universidades públicas brasileiras.

tico, elaborado por banca avaliadora integrada por três docentes, sem a interferência do orientador. No Núcleo Comum, as avaliações são realizadas por uma equipe docente. Seu maior ponto de sustentação é a ideia de ateliês-oficinas, sob a responsabilidade de um professor-orientador e coordenados, em seu conjunto, pelo Colegiado de Curso. Não há ateliês-oficinas obrigatórios. O estudante tem que perfazer 870 horas de ateliês à sua escolha. O vestibular é criticado: *Uniformizado, absurdo, que nada tem a ver com a área de artes* (Pimentel, 1999, p. 88).<sup>11</sup>

A pedagogia de Peciár atuava no deixar aprender, na livre escolha. Não obrigava; dava possibilidades, valorizava o interesse pessoal. Este simples ato de escolha ajudava na construção da autonomia. O *Novo Currículo considera que toda pessoa tem uma força criadora, que com esforço e tempo se desenvolve em arte; daí pode-se dizer que formamos um “artista”, que propiciamos condições para que o talento floresça pelo esforço* (Benetti & Basiaco, 1993, p. 1).

O talento pode aparecer a qualquer momento, desde que se esteja trabalhando, e não pode ser avaliado por nenhuma medida. O Novo Currículo considerava uma espera para o amadurecimento, que é diferente em cada estudante. O professor orientador não avaliava os próprios estudantes. A avaliação era realizada por uma banca posicionada fora do esquema cômodo das notas; elaborando um texto que analisa e discute de forma mais objetiva e razoável possível, os resultados do estudante pelo conjunto de sua obra criativa; considerando paixão, engajamento, livre iniciativa, personalidade ativa, espírito colaborador e revolta em aceitar verdades ou formas que não sejam de sua descoberta pessoal. O talento artístico também é apreciado, porém dentro de um contexto total (Basiaco, 2004, p. 16).

O Novo Currículo concretizou uma educação que rompeu com a coação e o controle e favoreceu o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência individuais. A vitalidade pedagógica desta proposta curricular foi ressonância da ética de Peciár como artista.

## Artistas Educadores

“Arte-educadores precisam ser artistas, desta forma se apropriam do ‘pensamento artístico’” (Schmitt, 2011, p. 5). Há uma dimensão da mediação que inclui e desenvolve processos artísticos. A proliferação de concepções de arte pública, referentes a ações e processos, ampliaram o campo da arte com foco na relação; isto não significa que a tradicional mediação, com a obra de arte como objeto, não tenha mais importância.

Schmitt (2011) questiona a qualidade de alguns projetos parti-

<sup>11</sup> Citações extraídas do documento: Curso de Desenho e Plástica, parte 5, análise do currículo, s/d., UFSM.

ciativos, relacionais e comunitários. Somente as motivações éticas, sociais, ecológicas não seriam suficientes para que um projeto seja considerado um projeto de arte. Apesar das sobreposições, Peciar deixou pistas das diferenças entre os papéis do artista, do arte-educador e do público, em processos de mediação e arte pública.

A formação artística proposta por Peciar desenvolveu a mediação em distintos âmbitos: no contato do educador em formação com obras de arte, na orientação poética do processo de criação do estudante, na formação teórica e na relação do artista educador com a sociedade.

A pedagogia de Peciar produziu o desmonte de hierarquias e direcionou a formação para Criação. A experiência Artística foi pensada como eixo da formação do professor de Artes Visuais. Esta formação desdobra-se nos processos de mediação e intensifica os encontros entre o público e a arte. Peciar rompeu com o habitual uso atual da educação para reproduzir a sociedade de dominação e instaurou uma *educação como caminho para liberdade solidária*.

## Referências

Basiaco, S.P. (1970). *De la "espontaneidad libre" al escapismo*. In *Una experiencia educacional 1960-1970* (pp. 82-89). Univ. de la Republica. ENBA, Montevideo: IMCO.

Basiaco, S. P. (n.d. p.4). *A Arte no Contexto Cultural*. Conferência para educadores. Escola Cílón Rosa. S. Maria-RS.

Basiaco, S. P. (1997, jan/dez). *Uma avaliação Discente no Núcleo Comum de Desenho e Plástica – em Homenagem a Paulo Freire*. In: *Expressão*, Rev. do Centro de Artes e Letras. 1( 1-2), 87-94.

Basiaco, S. P. (2004). *Una aproximación a la pedagogia libertaria en la enseñanza universitaria*. In Miranda, F. & Vicci, G. *Formación Docente*. (pp. 47-61). Montevideo: IENBA.

Benetti, A. & Basiaco, S. P. (1993). *Considerações quanto ao Núcleo Comum*. S. Maria: Curso de Desenho e Plástica, UFSM.

Benetti, A. (2017) *Parecer de qualificação de doutorado "Peciar: escritos sobre a formação do artista."* Florianópolis: PPGAV/UEDESC.

Camnitzer (2011). *O artista, o cientista e o mágico*. Humboldt 104, Goethe-Institut, pp.45-47. Recup. em 24 de maio, 2018 de <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm>

Errandonea, J. (1986). *Aportes Doutrinários: Plan Nuevo de Bellas Artes*. Tribuna Universitária: Montevideo, 1963. In: ENBA *Proyección de su experiencia educacional* (pp. 23-31). Intendencia de Montevideo.

Iribarren, M. (2015). *La experiencias de Bellas Artes a 40 años de la Huelga*

*General: Pasado, presente e futuro.* In: V. Goyos, *Memoria que es vida abierta* (pp.167-194). Montevideo: Extension Libros.

Pimentel, L. G. (1999). *Limites em expansão: licenciaturas em artes visuais*. BH: C/Arte.

Ranciére, J. (2012). *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Schmitt, E. (2011). *Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística*. Humboldt 104, Goethe-Institut, 5-6. Recup. em 24 de maio, 2018 de <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm>

Steinbrenner, J. (2011). É possível compreender a arte? Humboldt 104, Goethe-Institut, 32-35. Recup. em 24 de maio, 2018 de <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm>

Sontag, S. (1987). *Contra a interpretação*. Porto Alegre: LP&M.

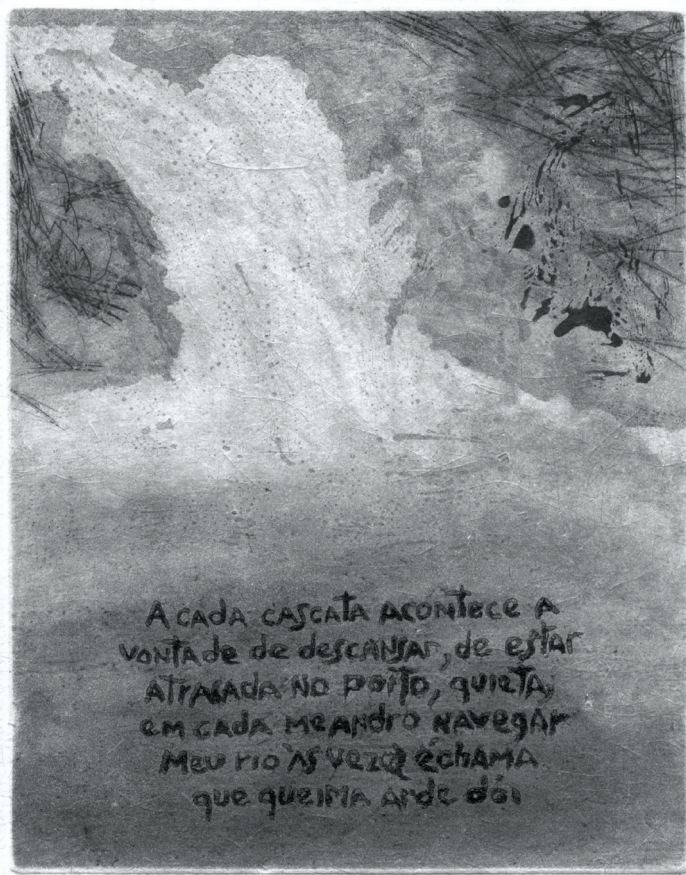
Umpiérrez, R. & Pastorino, M. (2003). *Orígenes de la reforma del plan de estudios del IENBA*. Montevideo: Taller gráfico.

Werber, N. (2016, fevereiro) *O populismo como forma de mediação*. Periódico Permanente Nº6. Recup. em 24 de maio, 2018 de <http://www.forum-permanente.org/revista/numero-6-1/>



# ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE E MEDIAÇÃO: PROBLEMAS E INOVAÇÕES

LUCIA PIMENTEL



1/10

Gravura em metal, 2000

Lucia Pimentel / 2000



## Resumo

O Ensino de Arte supõe que haja Aprendizagem em Arte, uma vez que ensino e aprendizagem são ações imbricadas. Neste tempo em que o Ensino de Arte está em perigo, há que se ficar em estado de alerta para que não se abatam os ânimos e não se perca o que foi conquistado ao longo das últimas décadas em termos de legislação e de avanços curriculares. Se no século passado os investimentos de estudos e pesquisas foi no sentido de apontar métodos que – teoricamente – promoviam um ensino consistente, atualmente já se considera que o foco tem que ser a aprendizagem, uma vez que é ela o objetivo da educação escolar. A escola, como aparato social de construção de conhecimento, não pode se abster de avançar nas questões de aprendizagem em Arte, mas precisa que as políticas públicas em Educação estejam disponíveis para abarcar todas as áreas de conhecimento de forma equânime, propiciando a formação de pessoas que exerçam o pensamento complexo necessário ao século XXI.

**Palavras-chave:** Arte; Ensino/Aprendizagem; Professor/Artista; contexto escolar.

## Abstract

Art teaching presupposes Art Learning, given that teaching and learning are inextricable. At this time of danger for Art Teaching it is necessary to avoid becoming disheartened and to be vigilant in defence of what has been won over recent decades in respect of legislation and advances in the curriculum. Whereas, in the last century, study and research centred on distinguishing methods that, theoretically, would promote consistent teaching, it is currently thought that the emphasis should be on learning, given that learning is the objective of school education. As social means of constructing knowledge, schools must continually question Art learning, but it is also essential that public education policies should be available for all areas of knowledge and should do so in a fair way that encourages the training of people who can think in the complex way that is needed in this 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** art; teaching and learning; teacher/artist; school context.

## Perguntando à pergunta

À pergunta: “O Ensino de Arte está em perigo?” faz-se outra pergunta: O que temos feito para a consolidação da Aprendizagem em Arte? Se o ensino está em perigo, no que tange às questões curriculares principalmente, que perigos podem ser apontados para a aprendizagem? E mais: o que temos feito nos últimos anos para que esse perigo esteja acontecendo? Onde está nossa força para impedir que esse perigo leve o Ensino de Arte ao abismo?



Sabe-se que, contemporaneamente, não são somente os tempos escolares os detentores de ensinamentos/aprendizagens. As informações, ainda que difusas e conflitantes, estão mais fora que dentro da escola; as regras das morais múltiplas às quais os estudantes têm acesso nem sempre estão em consonância com a moral ditada pela escola; o anseio de fama e sucesso que ronda continuamente as mentes dos jovens nem sempre se pauta em princípios de honestidade e verdade.

Pela internet, grande parte dos jovens têm acesso a todo o tipo de informação – verdadeira ou não –, está submetida ao bombardeio consumista desenfreado, que lhe impõe desejos fictícios e fantasiosos como se fossem de primeira necessidade e, muitas vezes, devia seu foco de atenção para outras formas de viver que podem ou não ajudar na passagem por essa fase da vida e seguir na vida adulta de forma responsável. Sabe-se que, de maneira geral, não é nessa vivência cotidiana que o jovem aprende Arte.

Onde, então, se dá a Aprendizagem em Arte, quando se tira da escola o pouco que ela já tem disponível para construir os conhecimentos em Arte, para propiciar o pensamento artístico, para possibilitar a formação do pensamento crítico e o exercício da argumentação estética?

Se as experiências do dia a dia fora da escola não são suficientes para a Aprendizagem em Arte, as experiências na escola, têm sido? Quem tem se responsabilizado por elas? De que forma essa responsabilidade é individual e de que forma ela é coletiva? Há um coletivo de arte/educadores e de professores/artistas empenhado nas questões da Aprendizagem em Arte, ou estão eles preocupados somente com seu próprio trabalho e em buscar a fama?

### **Professoralidade e artisticidade**

Professor/Artista não deve ser uma dualidade, mas sim a efetivação de um ser que, sendo docente, é artista porque vive Arte e, sendo artista, é docente porque ensina/aprende Arte. O professor/artista faz de suas aulas momentos de criação; o artista/professor faz de sua criação momentos de ensinamento/aprendizagem. Não há como deixar de ser professor enquanto age como criador e não há como deixar de ser artista enquanto age como ensinador.

A professoralidade<sup>1</sup> do docente/artista não está à mercê dos ventos, está focalizada na proposição docente/artista. Sua artisticidade não está ao léu, mas está focalizada no artista/docente. Sua formação se dá em sua formação inicial, no dia a dia da prática artística e da prática pedagógica, nos registros que faz de suas ações artísticas e pedagógicas, nas reflexões que faz sobre elas, na sua vida, enfim.

Encontrado esse professor, como tratá-lo? O que dar a ele para que possa exercer com honradez suas tarefas de arte/educador? Para que não se perca a vontade de ensinar e de aprender Arte a cada mo-

---

1 *Professoralidade*: termo tomado de empréstimo de Marcos Vilela Pereira (2013).

mento, a cada encontro com os estudantes, a cada pensamento artístico em sala de aula e a cada pensamento didático em seus momentos de criação ou de fruição artística?

A realidade hoje é perversa: não se dá, se tira. Tira-se o número de aulas para que ele possa desenvolver projetos artísticos que não sejam ações pontuais descontinuadas; tira-se o espaço físico adequado para que ele tenha lugar onde a Arte seja respeitada; tira-se as condições financeiras para que ele possa vivenciar Arte no dia a dia, tanto em sua prática quanto em sua fruição e seu estudo. O que ocorre, então, é que os espaços da escola passam a ser não-lugares de Arte.

De acordo com Santos (1997), o conceito de lugar está ligado à apropriação afetiva de algum espaço, onde os valores culturais são percebidos e construídos continuamente. Se na escola não há uma sala ambiente para as aulas de Arte, nem condições adequadas de tempo para projetos a médio prazo, nem garantia de continuidade de professores especialistas que recebam salários dignos, pode-se considerar que os estudantes estão circulando por não-lugares de Arte.

Segundo Mia Couto, em entrevista dada no Festival Literário de Araxá, em 2018<sup>2</sup>,

A sugestão é perceber que esse “não-lugar” resulta do fato de não ficarmos sujeitos, escravizados por essa ditadura silenciosa que se chama “A Realidade”. Há os que dizem que “a realidade é assim”. No fundo, esses estão a sugerir alguma coisa que é tão utópica, tão construída e inventada quanto a própria utopia. Portanto, poderíamos até inverter a coisa e dizer que a utopia é tão real como a realidade. Acho que se trata de uma desconstrução, mais que de propriamente construir uma utopia.

Portanto, faz-se necessário atentar para que nossa reação precisa ser feita em várias frentes, desconstruindo para poder construir, não utopicamente, mas presentemente, de corpo inteiro, emotivamente/racionalmente.

Nossa artisticidade está sendo posta à prova. Somos ou não somos criadores de nossas aulas, de nossas ações enquanto artistas/docentes? Se a resposta é sim, temos que, artisticamente, reverter o perigo para a condição de desafio e enfrentamento criativo.

### **Capturar o tempo**

Capturar o tempo e fazer com que ele trabalhe a nosso favor é uma das tarefas prementes em relação ao Ensino de Arte. Garantir nosso tempo, qualquer que seja ele, para instigar os estudantes a quererem aprender Arte é essencial. O tempo é pouco? Sim, é pouco. Por isso mesmo precisa ser detonador de “querer mais”. Há que ser desafiador

<sup>2</sup> Disponível em: [www.destakjornal.com.br/figura/detalhe/ciencia-ou-tecnica-sozinhas-nao-trarao-respostas](http://www.destakjornal.com.br/figura/detalhe/ciencia-ou-tecnica-sozinhas-nao-trarao-respostas).

de novas investigações e de ocupar o tempo extraclasse com essas investigações e não com o mais do mesmo que não leva à aprendizagem significativa (Português e Matemática, no Brasil). Afinal, damos aulas de Arte em português e usamos o raciocínio matemático para muitas de nossas ações, assim como necessitamos do raciocínio artístico para nos expressar linguisticamente e matematicamente.

A questão é que o raciocínio artístico se desenvolve especialmente nas aulas de Arte e é preciso tempo para que isso se dê. O desenvolvimento do raciocínio, em qualquer área do saber, não se dá de repente, com um único impulso. Ele necessita de tempo e continuidade. Aulas ligeiras dificultam esse desenvolvimento.

Arte é uma área de conhecimento complexa, pois trabalha com cognição e emoção em todas as suas atividades. E a arte contemporânea, tal qual as sociedades contemporâneas, abarca essa complexidade, uma vez que tem como característica o conflituoso: incongruências e paridades, contradições e condescendências, apaziguamento e conflito.

A obra artística pode ser considerada como resultado palpável ou virtual do pensamento artístico e as questões de tempo e de espaço são coordenadas básicas, tanto da identidade das pessoas quanto da construção artística. No século XX, o indivíduo personalizado como único foi considerado a personalidade dominante, sobretudo quando em relação aos seus desejos. Neste início do século XXI, a vida de cada indivíduo acontece numa rede de equipamentos, modos cognitivos humanos, instituições de ensino, sistemas informatizados, livros, jogos etc. Assim, atividade cognitiva não é privilégio de um sujeito, uma vez que só é possível pensar, contemporaneamente, sendo parte de um coletivo.

Coletivo é entendido não necessariamente o comunitário, mas sim o intercomunicativo, com vários sujeitos interferentes, quer sejam eles de um mesmo grupo ou totalmente desconhecidos. Isso gera multiplicidades de perceptos e de afectos, resultando em modificações de escolha libertária ou de imposições, tanto no universo macro quanto micro do indivíduo.

António Damásio, em palestra na Conferência Mundial de Educação Artística, que a UNESCO promoveu em Lisboa em 2006<sup>3</sup>, declarou que considera um erro separar o processo cognitivo do emocional e que “um currículo escolar que integra as artes e as humanidades é imprescindível à formação de bons cidadãos”. Diferentemente de Damásio, que diz que as capacidades cognitivas estejam nas “ciências e matemáticas” e que as capacidades emocionais estejam nas “artes e humanidades”, considera-se que, para a construção de conhecimento, todas as áreas necessariamente envolvem cognição e emoção. No entanto, o envolvimento se dá justamente quando todas as áreas estão presentes de forma equânime no aprendizado escolar, o que tem sido cada vez menos frequente nas políticas públicas para a Educação.

Ao se insistir, por exemplo, em que matemática só envolve con-

3 Disponível em: <https://www.publico.pt/2006/03/07/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica-e-ciencia-do-que-artes-67080>

teúdos necessários para a vida, e que a aprendizagem em matemática é científica e não depende da emoção ou de qualquer outro saber de outras áreas, tira-se do educando a possibilidade de ser um humano em sua integridade. O aprender matemática supõe um envolvimento emocional com o que está sendo ensinado, para que possa ser aprendido. Se, conforme Damásio declara, “a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo”, essas capacidades também são necessárias para todas as aprendizagens escolares. O próprio cientista acaba por considerar assim, ao afirmar que “conceitos que estão habitualmente associados às artes - estética, belo, prazer - são na realidade “transversais”, que “as emoções qualificam as ideias e as acções, sem elas não reflectiríamos” e que as artes são essenciais para a formação do “espírito reflexivo, o único que vale a pena ter”. É assim que escola e vida se integram.

Por integrar constantemente cognição e emoção, o ensino/aprendizagem em Arte demanda maior esforço, tanto de formação de professores quanto de ação em sala de aula, uma vez que, como afirmou Ken Robinson no mesmo evento, “As artes exigem tempo e um tipo de empenho diferente. Muitas vezes os professores não estão lá para ensinar os alunos, mas para ensinar matérias. A preparação para as artes não é tão boa como a retórica sobre as artes.” Declara, ainda, que embora as artes estejam estarem quase sempre no fim da lista de prioridades do ensino escolar público, as artes e as ciências são complementares: “Os grandes cientistas são incrivelmente criativos e intuitivos. O processo científico valida, demonstra. É a imaginação que cria”. Para ele, as artes devem ser vistas como motor de transformação do sistema de ensino: “Gastamos muito tempo e energia a tentar fazer com que o actual sistema de ensino assimile as artes, quando devíamos era pensar em formas de criar, através delas, um sistema novo”.

### **Algumas considerações**

Boaventura Sousa Santos, em 14 de março de 2014, na Aula Magna da Universidade de Coimbra, alertou para que o problema, mais que externo a nós, é propriamente nosso: “O problema não é o de estarmos presos; é que se abrirem a gaiola não sabemos para onde voar. Ninguém faz uma luta sem razões. É um conhecimento guiado pelas emoções. Não há luta sem emoção”.

Voltando, então, à pergunta: “O Ensino de Arte está em perigo?”, outras podem ser acrescentadas: A porta da gaiola está aberta? Se está aberta, voamos a esmo, sem saber para onde e o que fazer com nossa liberdade? Se não está aberta, o que vamos fazer para que ela se abra e para onde vamos quando estivermos livres?

De toda maneira, é extremamente importante que estejamos unidos em torno de algo que é comum a todos, mesmo que conservemos nossos princípios e nossas linhas teóricas diversas: o ensino/aprendizagem em Arte e sua permanência no contexto escolar. Não se trata, agora, de defender esta ou aquela forma de ensinar, ou de que materiais usar, ou de discutir sobre a pertinência desta ou daquela linha filosófica

ou teórica. Trata-se de garantir direitos aos estudantes de terem, como parte de sua formação, aulas de Arte que reconheçam verdadeiramente Arte como área de conhecimento, com especificidades próprias e tempos/espços diferenciados que devem ser respeitados.

Mais que nunca, é preciso que se infiltre a Arte por todos os espaços onde se possa infiltrar, em todos os tempos que estiverem à disposição e em todos os espaços que puderem ser ocupados.

É preciso sermos mais perigosos que o perigo que nos ronda. E isso exige fôlego extra, disponibilidade extrema, vontade firme e união com quem, em todos os lugares do planeta, esteja disponível para se juntar a nós. É preciso que deixemos de ser vítimas para sermos protagonistas das mudanças.

Então, se a porta da gaiola estiver aberta, vamos voar? Se sim, para onde vamos voar?

### Referências

Damásio, António. (2006). É muito mais fácil ensinar matemática e ciência do que artes. In Conferência Mundial de Educação Artística, UNESCO, Lisboa. Disponível em: <https://www.publico.pt/2006/03/07/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica--e-ciencia-do-que-artes-67080> Acesso em: 12/02/2018.

Pereira, Marcos Vilela. (2013). *Estética da Professoralidade*. Santa Maria (RS): Editora da UFSM.

Robinson, Ken. (2017). Conferência Mundial de Educação Artística, UNESCO, Lisboa. Disponível em: <https://www.publico.pt/2006/03/07/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica--e-ciencia-do-que-artes-67080> Acesso em: 12/02/2018.

Santos, Boaventura Sousa. (2014). Porquê as Epistemologias do Sul? Aula Magistral na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, em 14 de março de 2014.

Santos, Milton. (1979). *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes.



08

DERIVAS DE LA ENSEÑANZA  
DEL ARTE. REIVINDICANDO  
LA CONSTRUCCIÓN  
FILOSÓFICA DE LA  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

RICARD RAMON



## Resumen

El texto plantea una reflexión abierta sobre la propia naturaleza de la educación artística y algunas de sus problemáticas principales a nivel teórico, empezando por cuestionar la concepción del arte de la que partimos y su influencia en las prácticas educativas, así como la influencia de la concepción filosófica del ser humano de los docentes, en relación con la forma de abordar las propuestas educativas que desarrollan. También se recorren brevemente diferentes conceptos generales sobre la forma en la que se entiende la enseñanza de las artes, especialmente las artes visuales. Se establece como una problemática fundamental, el hecho de la falta de un cuerpo teórico-filosófico suficientemente fuerte y diverso que sirva como base y construya una educación artística consolidada como disciplina autónoma de investigación y de creación de conocimiento.

**Palabras clave:** educación, filosofía, docencia, arte, pedagogías visuales

## Abstract

The text propose a reflection about the nature of the artistic education and some of its main problems at the theoretical level, starting by questioning the conception of art from which we started and its influence on the educational practices, as well as the influence of the philosophical conception of the human being of teachers, in relation to the way of addressing the educational proposals that develop. It is also briefly run through different general concepts about the way in which it is understood the teaching of the arts, especially the visual arts. Is established as a fundamental problem, the fact of the lack of a theoretical-philosophical body strong and diverse enough to serve as a basis and build a consolidated art education as a discipline of research and knowledge creation.

**Keywords:** Education, philosophy, teaching, visual art, visual pedagogies

## Sobre el ser humano y la práctica del arte

Uno de los aspectos que siempre he considerado muy importantes a la hora de analizar el papel que ejercen, ejercemos los profesionales de la educación artística en nuestro trabajo docente en el aula, se centra en el hecho de partir, en primer lugar, de cual es el concepto de arte que tiene nuestro alumnado, futuros docentes, especialistas o no en educación artística, y aquellos que ya ejercen profesionalmente como profesores en distintos niveles. Y, en segundo lugar, aunque mucho más importante todavía, que concepción filosófica del ser humano tienen, tenemos, ya que ambos aspectos resultan esenciales y condicionan por completo la orientación metodológica y la práctica docente, y tienen por tanto consecuencias en el alumnado, en las personas con las

que los docentes desarrollamos nuestra práctica profesional.

Inevitablemente, el texto escrito, el conocimiento en general, nos obliga a generalizaciones y sistematizaciones que son siempre limitadoras, es algo que forma parte del juego discursivo del pensamiento, lo que no significa que no podamos articular reflexiones complejas sobre los problemas que nos ocupan. Sin pretender caer por tanto en simplificaciones excesivas, y teniendo siempre el foco puesto en la educación, nos enfrentamos a dos concepciones sobre la naturaleza del ser humano, por supuesto hay muchas más y miles de matizaciones posibles, pero hablamos siempre respecto a las consecuencias que esto conlleva de forma clara en las prácticas educativas.

Una primera concepción, muy extendida, que tiene su origen en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, especialmente a partir de Jean Jaques Rousseau, es aquella que entiende al ser humano como una hoja en blanco, una esponja vacía dispuesta a absorber todo aquello con lo que entra en contacto, o una caja vacía que hay que llenar de conocimiento y sabiduría. También existe la versión más contemporánea de esto que compara al ser humano con el disco duro de un ordenador que hay que ir llenando de información. Esta concepción del ser humano cree que, al nacer, niños y niñas están vacíos de contenido y que por tanto la labor de la educación es llenar de contenidos importantes estos espacios vacíos.

Indudablemente, y más allá de la simplificación con la que estoy trabajando, de cara a que resulte lo más sugerente posible a la hora de forzar un debate intelectual posterior y personal de cada lector, esta concepción lleva implicada también de forma asociada, una visión muy concreta de la educación y del papel del educador. Una visión, que habitualmente suele coincidir con la que tiene la mayoría de la clase política sobre el sistema educativo y que condiciona gran parte de las políticas públicas, y privadas, en educación. Una visión que exagera y sobredimensiona la posible influencia que los docentes pueden tener a nivel ideológico, que es la casi única preocupación de la clase política en este punto, que cree que la educación en general sirve para crear futuros votantes y no futuros seres humanos libres, hablando siempre, claro está, de sociedades con regímenes políticos democráticos.

Afortunadamente, los que nos dedicamos a la educación sabemos que nada está más lejos de la realidad que esto, que las ideologías, la mayor parte de las veces no se construyen de forman consciente por las personas que las practican, que cuando la ideología se construye de forma consciente, tiende siempre hacia la diseminación, la matización, la complejidad y la contingencia. Que la ideología ya no se construye en las escuelas en un mundo tan complejo como el nuestro, y que hay tantos, y tantos factores y agentes activos en este proceso, que es absurdo pensar que la escuela, por sí sola, puede cambiar alguna cosa de manera tan radical y profunda, sin tener en cuenta el resto de los ámbitos en los que el ser humano aprende, se comunica y construye su biografía. Si eso fuera tan cierto, todos los niños y niñas que estudian en centros católicos serían fervientes católicos, los niños y niñas que estudiaron bajo regímenes fascistas o totalitarios comulgarían de forma

incuestionable con la ideología fascista y todos los niños y niñas educados en escuelas basadas en el fomento de los valores democráticos, el respeto y la tolerancia, sería sin duda grandes demócratas con una ética intachable. Como sabemos, esto no funciona así ni resulta tan sencillo.

No quiero decir ni mucho menos, que no crea en el poder transformador de la escuela, por supuesto que creo en ello, y de hecho lo definiendo de forma fehaciente, pero ese poder transformador de la escuela ha de estar focalizado en aspectos menos simplificadores y mucho más complejos, como la creación de experiencias educativas, vinculadas a lo que yo llamo: experiencias biográficas trascendentes, en el sentido de transformadoras del propio recorrido biográfico de los discentes, a través de la activación de su propia voluntad consciente derivada de una activación real y libre de su pensamiento. Y en esto, las artes, constituyen un instrumento predilecto en la generación de esta clase de pensamientos complejos, teniendo en cuenta que, si alguna cosa son las artes, es precisamente una actividad exclusiva y esencialmente humana.

La escuela es un engranaje más de un sistema de relaciones humanas muy, muy complejo, y tratar de convertir la escuela en un espacio de difusión ideológica unilateralmente, es desperdiciar una oportunidad para dotar a la escuela de un papel mucho más relevante e importante que rellenar espacios vacíos de información, conocimientos intrascendentes, o plantearse que los alumnos son solo futuros profesionales que deben ser preparados para el mercado laboral. Olvidando que son personas y que los valores y los derechos humanos han de marcar y guiar siempre toda práctica educativa.

Experiencias en torno a la información, experiencias productoras de conocimiento, experiencias creadoras de nueva ideología y nuevos pensamientos, porque el mundo que ha de venir está todavía por construir, por inventar, por crear, porque lo viejo no puede ser un obstáculo que cierre puertas a una nueva visión de un ser humano integral, justo, ético, equilibrado con su entorno, etc. Ciertamente es un tema complejo, ya que nos encontramos en un período de transición, no de consolidación, donde predomina la búsqueda de nuevos caminos frente a unas certezas anteriores que ya hace tiempo se presentan agotadas, pero se resisten a desaparecer, probablemente por la falta de una o unas alternativas suficientemente sólidas todavía como para ir elaborando una sustitución gradual y constante, articulada a partir de una nueva estructura mental del ser humano que viene.

Entiendo, por tanto, que el ser humano es un ser complejo, y que lejos de tener respuestas certeras a las grandes preguntas del relato universal que compartimos, entender al ser humano con una carga emocional, con unas características definidas y una identidad personal que está presente ya desde el nacimiento, y que se va desarrollando y fortaleciendo durante la vida en función de sus propias contingencias vitales, de su entorno y su biografía, nos induce a un concepto y unas prácticas educativas muy diferentes de aquellas que solo pretenden llenar de contenidos, información y sabiduría a esos seres humanos, sin ni siquiera poner en tela de juicio esos mismos contenidos y su procedencia, a quién o qué legitiman y por qué.

Nuestra aportación como educadores a través de las artes es también contribuir, des de las artes, a ese proceso de nueva construcción humana, que por otro lado siempre es permanente e inestable, pero que atraviesa momentos históricos de cierta estabilidad conceptual, seguridad y certezas. Esas aparentes certezas que se cristalizan en las ideologías y sus partidarios como poseedores de la verdad frente a los demás. El momento presente está cargado de inseguridades y repleto de búsquedas, a la vez que las ideologías extremas afloran en su intento de sobrevivir conceptualmente en su verdad y sus miedos ocultos a hacerse preguntas y abrir interrogantes que pueden hacer florecer lo nuevo. Las artes, como creadores de interrogantes, posibilitadoras de nuevos mundos aun por descubrir, son las armas del pensamiento más potentes para elaborar nuevos discursos y concepciones sobre el ser humano del futuro.

### **Problemáticas en torno al concepto y la enseñanza del arte**

En este sentido, tal y como ya decíamos, no solo la concepción filosófica que tenemos respecto al ser humano influye de forma concluyente en nuestras prácticas educativas, puesto que estamos hablando de educación artística, la concepción que tenemos de lo que es el arte o lo que implica el arte, tiene en nuestro caso, una importancia fundamental en la forma en la que abordamos la experiencia docente en el aula, comenzando por las prácticas educativas con las que conducimos nuestras clases y finalizando con la forma en la que evaluamos a nuestros discentes.

Tradicionalmente, se ha entendido el arte, en el ámbito de la cultura occidental, lógicamente, como un sistema construido de forma institucional basado en las llamadas Bellas Artes, y perpetuado y legitimado por la Historia del Arte y la Teoría de las Artes, aunque quizá en esta última es donde mayor disidencia y crítica al propio sistema del arte institucional encontramos. En este sentido, es fundamental conocer el trabajo de Larry Shinner (2004) respecto a como se crea el concepto de arte que predomina en una gran parte de la sociedad y en el propio sistema educativo occidental, alimentado también de forma constante por los medios de comunicación de masas, incluso el cine y la literatura, cuando afirma de manera contundente que “el arte es una invención europea que apenas tiene doscientos años de edad” (Shinner, 2004:21). Y continúa afirmando que: “Sólo merced a un esfuerzo deliberado lograremos romper el trance que induce nuestra cultura y ver que la categoría de las bellas artes es una construcción histórica reciente que podría desaparecer en algún momento” (Shinner, 2004:22).

El propio Juan Carlos Arañó (2008:179) recordaba en un texto, centrado en este caso en el análisis de la Universidad española, pero extrapolable a muchos otros contextos que: “se puede afirmar casi sin error que de entre las “enseñanzas artísticas” que actualmente son contenidos en la universidad española se resumen prácticamente a aquellas que ser relacionan con las Bellas Artes y las que conciernen a la licenciatura de Historia del Arte”, lo que nos lleva a pensar lo poco que se ha

evolucionado en este concepto y cual es la idea del arte que predomina en el ámbito de la universidad, que es la que legitima y construye las áreas de conocimiento, la visión del arte institucional legitimada y casi incuestionada todavía a día de hoy.

Lógicamente estamos hablando de un concepto, solamente se trata de una manera de entender las artes, y como la mayoría de los conceptos no deja de ser una construcción arbitraria, contingente, cambiante. Pero lo que no debemos olvidar es que las artes como tal, independientemente de la existencia o la invención del concepto histórico, existen, constituyen una realidad incuestionable, rica, compleja y yo diría que imprescindible y sin las que no se puede entender al ser humano. Las artes, son por tanto, no solo una vía de creación de conocimiento, son una forma de entender al propio ser humano en su complejidad, quizá casi la única vía de alcanzar este entendimiento sobre nosotros mismos.

Coincido en este sentido con el filósofo Nelson Goodman cuando afirma:

Pero no suscribo -como se supone a veces ninguna teoría "institucional" del arte. La institucionalización es únicamente uno de Los medios de realización, en ocasiones sobrevalorado y a menudo ineficaz. Lo que importa es el funcionamiento, más que cualquier modo particular de llevarlo a cabo. Se puede hacer que la piedra de la playa funcione como arte, simplemente mediante su singularización allí donde se encuentra y percibiéndola como un símbolo que ejemplifica ciertas formas y otras propiedades. (Goodman, 1995:220)

El arte institucionalizado hemos de entenderlo como una vía más en la que el arte se cristaliza y visualiza y personalmente entiendo que no es la vía que debe seguir la educación artística, ya que este ya tiene sus estructuras tan consolidadas que inevitablemente tenderemos a diluirmos en ellas y perder nuestra condición autónoma para pasar a ser simplemente enseñantes del arte, en lugar de educadores artísticos, supeditados siempre a la casa madre del arte institucional.

El arte, la educación artística, se puede entender desde muchas perspectivas, sin duda alguna, y existen también múltiples visiones sobre el concepto de arte del que partimos, a la hora de abordar la forma que tenemos de ejercer nuestra docencia al respecto, tal y como ya hemos visto. Especialmente en función de si entendemos las artes dentro del marco definido anteriormente como Arte Institucional, nuestra práctica docente se centrará de forma lógica en esta vía, de manera prioritaria. En cambio, si entendemos el arte, las artes, como un fenómeno complejo, derivado de un conglomerado de experiencias sensibles y una vía para la construcción de conocimiento, retomando sin duda la visión de Dewey (2008), pero construyendo a partir de esta idea emancipadora para nuestra disciplina, un nuevo corpus filosófico que nos defina como educadores, que utilizan su faceta y su papel artístico

como una de las vías más eficaces para producir pensamientos complejos, nos movemos en una dimensión de las artes mucho más afín respecto a lo que deberíamos entender como educación artística.

### **La necesidad de construir un corpus filosófico de la educación artística**

Después de haber expuesto las consideraciones anteriores, y tratando de exponer algunas de las problemáticas a las que la educación artística se enfrenta en el presente, de cara a consolidar y garantizar su futuro, a mi juicio, uno de los factores que actualmente resultan más problemáticos, en el sentido de una carencia casi absoluta al respecto, es la falta de un corpus de estudios filosóficos, de pensamiento, sobre la propia disciplina de la educación artística. Este hecho puede llegar a entenderse o tratar de justificarse por la relativa juventud de la educación artística como una disciplina de creación de conocimiento autónoma, si es que realmente existe como tal, ya que como hemos visto, entre los propios profesionales de la educación artística, ni siquiera se tiene claro este aspecto muchas veces.

Creo profundamente en la educación artística como una disciplina, como un área de conocimiento autónomo, tal y como siempre reclamó y por lo que trabajó con aportaciones teóricas muy profundas, Elliot Eisner (2004). Especialmente, creo en la educación artística como un área de investigación y creación de conocimiento complejo, profundo y superior, no albergo ninguna duda sobre la capacidad de nuestra disciplina en todo ello. Precisamente por ello, necesitamos hacer todo lo posible por construir un relato, omnidireccional y diverso, sin duda, a partir del desarrollo de un corpus teórico fuerte y consolidado, que construya visiones en función, en primer lugar de la concepción del ser humano, y en segundo lugar respecto a los fundamentos que delimiten, aporten y estimulen el desarrollo de la educación artística como una forma integral y transversal, de creación de conocimiento, perfectamente aplicable incluso en el aprendizaje de otras disciplinas y especialmente en el aprendizaje y la construcción de la identidad personal y de las biografías, entendidas como sucesión de acontecimientos trascendentes, transformadores.

Es innegable que existen muchos textos, mucha literatura especializada, aunque sigue siendo infinitamente inferior que la producida en otros ámbitos de conocimiento, investigaciones y artículos sobre metodología, prácticas, etc. pero muy poco todavía escrito sobre implicaciones teóricas profundas de este desarrollo artístico de la educación a través de las prácticas artísticas.

Las aportaciones teóricas sobre las que basamos nuestras propuestas metodológicas, no dejan de ser propuestas que parten en su inmensa mayoría de esos otros campos de conocimiento afines y que responden en última instancia a la construcción de prácticas pedagógicas. Se me objetará en este punto, que es esta la función principal de una didáctica específica como la educación artística, y ciertamente lo es, pero lo que se reclama desde este texto, es que seamos capaces de articular un discurso teórico propio, sólido, de enorme fortaleza, y



para ello se requieren pilares muy consistentes que todavía están por construirse.

A ello, hay que añadir además el problema evidente y que ya describió con certeza el profesor Carlos Escaño (2008) cuando afirmaba que:

Desde estos púlpitos universitarios se preconizan teorías que la práctica del día a día en los distintos centros de secundaria o primaria contradicen fuertemente sus tesis. Sólo hay que mostrar los criterios de evaluación que se proponen para ciertas actividades expuestas en algunas programaciones para el aula precocinadas desde editoriales de prestigio y que el profesor puede acceder vía internet (Escaño, 2008:208).

Planteando de esta manera, otra problemática añadida, que se suma a que lo planteo en este texto y que me es imposible abordar más en profundidad en esta ocasión, en función del límite necesariamente impuesto por el propio texto. La desconexión entre el ámbito de la investigación y la formulación teórica, por escasa y débil que esta sea, y el nulo impacto que hoy en día tiene en las aulas de la educación reglada obligatoria, que es en definitiva su principal objetivo. Se necesitan, por tanto, además, estrategias que hagan legar la construcción teórica y filosófica de la educación artística a sus principales agentes activos, el profesorado de base. Este no es un problema exclusivo de la educación artística y afecta casi por igual a todas las disciplinas educativas, resultando muy sintomático el hecho de que el pensamiento filosófico de otras disciplinas no educativas está muy presente en las aulas, en su realidad, incluso en los planes de estudio.

Innegablemente, la educación artística, requiere de disciplinas afines de las que se nutre y alimenta, cosa natural y un aspecto que es común a cualquier otra disciplina, la educación, la pedagogía general, las ciencias sociales, especialmente la antropología social y cultural, la sociología, pero también la historia, la filosofía y más en concreto la estética, y evidentemente las artes en su conjunto entendidas como práctica y acción, ejercidas o no de forma profesional. Como afirmaba, esto es un hecho innegable que hace que la educación artística se mueva entre todas estas aguas, en demasiadas ocasiones, un poco a la deriva, pescando y recogiendo aquello que estas otras áreas de conocimiento le ofrecen y, construyéndose en base a ellas.

Aquí de nuevo, la educación artística se mantiene en común con el resto de disciplinas nombradas, ya que lógicamente el conocimiento humano es global y complejo y el hecho de dividirlo en áreas de conocimiento solo tiene sentido en base a la necesidad de poner el énfasis en un aspecto concreto de ese conocimiento con el objetivo de profundizar y construir pequeñas aportaciones que a su vez nutran al resto de áreas y por tanto, contribuyan de nuevo a la suma del conocimiento global y complejo.

Y es aquí, en este punto, donde entiendo que la educación artística todavía falla, y donde es necesario profundizar de cara a que la nuestra, constituya una disciplina autónoma que, no solo se nutra del resto de disciplinas que le son afines, sino que debe aportar de forma



contundente a la suma del conocimiento general. Necesitamos que la educación artística, que no el arte en sí mismo, sirva también de nutriente a disciplinas afines, que alimente el pensamiento y las acciones de otros profesionales vinculados que vean en el pensamiento producido por la educación artística una clave para reconducir su propio pensamiento y que profesionales de la historia, la filosofía, la pedagogía, la antropología, pueden tener nuestras propuestas como un fundamento más en la construcción de su propio conocimiento, más allá, insisto, en que propongamos metodologías educativas centradas en las artes.

Ciertamente, quedaran muchas cosas por el camino, que no caben en las limitaciones de este texto, cuya función es abrir reflexión conjunta sobre lo que entiendo uno de los puntos débiles de nuestra disciplina. Insisto, para concluir, en la necesidad de construir un fundamento teórico, filosófico entorno a la educación artística mucho más fuerte, que nos valide y nos convierta en referente de pensamiento y de creación de conocimiento futuro. Eso es responsabilidad de todos nosotros y no deja de ser una enorme tarea que deberíamos empezar a asumir de forma consciente y meditada. Estoy convencido que el futuro de la educación artística y lo que esta puede aportar al mundo, pasa por asumir también esta vía de construcción de pensamiento transformador y creador de nuevos mundos posibles.

## Referencias

Araño Gisbert, J. C. (2008). Educación artística y universidad. En L. M. Martínez, R. Gutierrez, & C. Escaño (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 179-193). Málaga: Universidad de Málaga.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Escaño, C. (2008). Paradojas entre teoría y práctica en la educación artística dentro de los denominados contextos posmodernos. En L. M.

Martínez, R. Gutierrez, & C. Escaño (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 207-213). Málaga: Universidad de Málaga.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Shinner, L. (2004). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.



PATRIMONIOS DE LA  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA:  
GENERAR TERRITÓRIOS  
PROPIOS DESDE UN  
CURRÍCULUM VIBRANTE

RICARD HUERTA



## Resumen

¿Está en peligro la educación artística? La pregunta de la cual partimos revela la problemática que analizamos para confeccionar nuestro texto. Se trata de una preocupación basada en una insidiosa realidad. Si bien es lamentable que hayamos llegado a una situación tan precaria para la educación artística en el terreno de la educación formal, no podemos perder de vista que en estos momentos la actividad artística y educativa en los espacios no formales está en una fase álgida. ¿Qué podemos hacer? ¿Nos lo merecemos realmente? En vez de lamernos las heridas, lo que debemos hacer es analizar cuáles son nuestros puntos fuertes, y cuáles son las carencias, detectando en qué podríamos mejorar. Para ello, el análisis que ahora presentamos supone una mirada hacia todo aquello que ya formaba parte de nuestro capital simbólico (nuestros patrimonios adquiridos), de modo que construyamos un futuro basado en lo que nos ofrece el panorama actual (los patrimonios que estamos en condiciones de conquistar).

**Palabras clave:** Educación artística, currículum, cultura visual, patrimonio, formación del profesorado.

## Abstract

Is Art Education in danger? The question from which we started reveals the problem we are analyzing to make this paper. We are worried, and our concern is based on an insidious reality. It is unfortunate that we have reached such a precarious situation for Art Education in Primary and Secondary School. On the other hand, in these moments the artistic and educational activity in non-formal spaces is in a situation of great relevance. Instead of lamenting, what we should do is analyze what our strengths are, and observe what the shortcomings are, making proposals for improvement. The analysis we present is a look at everything that is part of our symbolic capital (our acquired heritage). From what we have achieved, and attentive to the changes, let's think about a future based on what the current panorama offers us (the heritage we are able to conquer).

**Keywords:** Art Education, Curriculum, Visual Culture, Heritage, Teacher Training.

La presencia de la educación artística en el sistema educativo español está en un momento de debilidad y falta de perspectivas. Disminuye la cantidad de horas que había tradicionalmente, pasando a la optatividad, al tiempo que desaparece el profesorado especialista, que únicamente está en Educación Secundaria. Mientras tanto, en Educación Primaria se ha dejado en manos del profesorado de inglés la raquítica y única hora que queda en el horario semanal de la escuela. Visto así, la situación es grave. Pero esto no es lo peor. Lo peor sería que nadie se quejase de ello o protestase por considerarlo una involución

educativa. Así lo vivíamos hace cuatro años cuando iniciaba su andadura *Second Round Art i Lluita en Secundària*, un proyecto de innovación educativa del grupo CREARI (GIUV2003-103) de la Universitat de València (Huerta, 2017). Entonces ya planteábamos la difícil situación de la educación artística. Durante este tiempo hemos realizado numerosas acciones, tanto en institutos como en universidades, difundiendo nuestra preocupación.

Parece una contradicción: desaparece la educación artística en el ámbito formal, y eclosionan las artes desde lo educativo en los territorios no formales. Pero en realidad es una compensación que nace de diferentes necesidades y que ha sido provocada, evidentemente, por los nuevos parámetros ideológicos y económicos que dominan el espacio educativo y cultural. También influye el hecho de que miles de jóvenes bien preparados están deseando manifestarse mediante las artes y desde lo educativo, algo para lo que nuestras instituciones no estaban preparadas.

No es bueno que nos lamentemos de lo que ocurre, ya que en parte debemos asumir nuestra responsabilidad. Lo que debemos hacer es caminar unidos para conseguir que mejore la situación. Y para lograr que las cosas avancen en positivo debemos reflexionar sobre todo aquello que no hemos sabido analizar correctamente hasta ahora. Estamos en un momento de crisis, es decir, en una situación que permite avanzar de manera creativa, si así nos lo proponemos.

Soy una persona muy motivada y optimista, pero también soy consciente de los problemas que genera querer romper barreras. Con todo, aquí se presentan una serie de elementos a los cuales hay que atender, por una parte los beneficios que genera la educación artística y que nos son propios (el uso de las imágenes, las prácticas colaborativas, la capacidad de hibridación, el apego a la cotidianidad) y por otro lado el impulso que debemos dar a la investigación desde posicionamientos metodológicos actuales (*arts-based educational research*, artografías, diseño y cine, empresas culturales, educación patrimonial). Estamos en condiciones de ofrecer alternativas a los sistemas caducos en los que se nos ha aprisionado, al tiempo que vamos resolviendo uno de los grandes retos sociales y económicos: el futuro laboral de las personas que quieren dedicarse a la educación artística.

### **Las imágenes son nuestra geografía esencial, y la cultura visual un buen fertilizante para atenderlas**

Las imágenes constituyen nuestro territorio natural. Llama la atención que no estemos atendiendo al potente momento que viven las imágenes. La creación, difusión e intercambio de imágenes es algo que afecta a todos los ámbitos: personal, social, comunicativo, cultural, económico. Nosotros, el profesorado de educación artística, somos los especialistas en imágenes. Y sin embargo no se nos tiene en cuenta ni a la hora de confeccionar los planes de estudio, ni tampoco se nos valora como peritos en la materia. ¿Por qué motivo no tenemos más presencia activa en las decisiones que tanto nos afectan? Puede que sea porque

hemos dejado en manos del resto de áreas de conocimiento este patrimonio que nos es tan propio. Actualmente el profesorado que está trabajando con y desde las imágenes en los espacios educativos procede de ámbitos tan variopintos como la lingüística, la estética, la filosofía, la sociología, la historia del arte, la psicología, la informática o la óptica. Esto no resultaría nada extraño si no fuese porque las asignaturas tradicionales de la educación artística prácticamente han desaparecido de los cuadrantes horarios. Puede que nos hayamos quedado anquilosados en tanto que defensores de “lo artístico”. Pero mientras tanto, ahí afuera bulle una explosión de imágenes que millones y millones de personas crean y difunden a un ritmo trepidante. El rugido de la imagen es atronador, y sin embargo desde la educación artística estamos demasiado pendientes de cuestiones que probablemente pertenecen al siglo pasado. Hay que poner en marcha un mecanismo de revisión curricular, y desde luego hay que actualizar temáticas e intereses, especialmente en lo referido a investigación.

Hacen falta talleres de imagen y de cultura visual en todos los ámbitos. La pasión que ejercen las prácticas productivas de los más jóvenes (y de toda la población) en relación con las imágenes (los selfies son un buen ejemplo de ello, así como la difusión en redes sociales) deberían movernos hacia el estudio y la puesta en práctica de los recursos didácticos que permiten la producción y la recepción de imágenes. Me llama muchísimo la atención que no estemos trabajando con y desde los videojuegos, una cantera de posibilidades que permanece sin atender entre los profesionales de la educación en artes. Pero también me sorprende que no estemos más atentos a todo lo que está ocurriendo en los canales temáticos de televisión, especialmente cuando se trata de series. Hay que ponerse las pilas. Y debemos hacerlo ya, inmediatamente. El análisis crítico de los fenómenos sociales pasa por explicar en clase las imágenes de los programas de televisión, especialmente cuando son tremendamente machistas o simplemente banales. La publicidad nos ofrece artefactos visuales de gran poder a diario, y nosotros como especialistas debemos estudiarlos y explicarlos. Las música de los más distintos géneros disponen de sus versiones en videoclip, lo cual nos permite incluso generar una integración de las artes (danza, música, imagen, arte, performance). Para alentar el deseo de una percepción más enriquecedora de las imágenes necesitamos aprender a convivir ecológicamente con lo visual. Profesorado y alumnado tenemos la oportunidad de avanzar en paralelo ante las nuevas prácticas y usos de las imágenes, lo cual repercutirá beneficiosamente en ambos colectivos.

Reivindicamos las prácticas colaborativas que vienen de lejos y tienen futuro. El aula de arte siempre ha sido un entorno colaborativo. En el resto de asignaturas del currículum estaba prohibido “copiar”, estaba mal visto copiar de lo que hacían los compañeros. En nuestras aulas siempre ha sucedido lo contrario, ya que observar lo que hacen aquellos alumnos que “dibujaban bien” siempre ha sido visto como un ejemplo de avance. Si nos paramos a reflexionar sobre las aportaciones positivas del aula de artes tradicional, veremos que cumplen la mayoría de requisitos que actualmente se están estudiando como

beneficiosos en los usos de tecnologías en la educación: colaboración, gamificación, participación, creación de imágenes, salidas al campo a dibujar,... El aula de arte siempre fue un entorno participativo, donde había alumnos que destacaban cuando se les había considerado prácticamente fracasados en otras materias curriculares. Esto es algo que nos debe ayudar a reflexionar sobre aquello que nos ha identificado desde siempre: el deseo de disfrutar y aprender creando imágenes. Aprender de los compañeros de clase es algo que nos identifica con nuestras raíces, pero que está de máxima actualidad entre quienes defienden las posibilidades de las TIC en materia de participación.

La corriente de la Educación de las Artes y la Cultura Visual amplió los objetos y artefactos que podían formar parte del acervo de estudio del arte en la educación, incluyendo la cultura popular. Lo que se proponía no era una cuestión de “objetos” sino de las estrategias y formas de aprender. Una cuestión epistemológica, metodológica y política. “El desafío consistía en quebrar los posicionamientos hegemónicos respecto a las manifestaciones y las prácticas artísticas, explorando relaciones y posibilidades de interpretación y producción que hasta ahora no habían sido consideradas por las narrativas autoexpresivas o disciplinares de la Educación Artística” (Hernández-Hernández, 2013: 76). Esto suponía expandir la pregunta que había sido central en la educación de la imagen en la escuela y los museos, pasando a un nuevo planteamiento mucho más impregnado de narrativas personales: ¿qué veo de mí en esta representación visual? Con todas estas premisas, resulta evidente que debemos asumir los retos de las imágenes como geografía particular que nos define.

### **Nuevos modelos de acción que vamos expandiendo: *Arts-Based Educational Research* y *Artography*.**

La investigación es la clave de bóveda de todo el entramado. En este terreno estamos evolucionando bien, pero queda muchísimo camino por recorrer para que la educación artística logre un espacio adecuado. La investigación educativa basada en las artes nos permite investigar con y desde las imágenes, reflexionando a partir de la fotografía, el video, y todos los mecanismos habituales de las Bellas Artes tradicionales (dibujo, pintura, escultura, grabado), sin perder de vista la gama de posibilidades que nos ofrecen el cine y el diseño en todas sus manifestaciones, así como todas las tecnologías que parten de la imagen como vehículo de transmisión.

En ocasiones se nos acusa de no investigar al modo en que se ha planteado la investigación científica tradicional. Somos un área de conocimiento que encaja dos realidades muy poderosas (el arte y la educación), de manera que tenemos un conflicto de intereses que afecta al equilibrio entre las Ciencias Sociales por un lado frente a las Artes y Humanidades por otro. A menudo se nos enreda con posturas innecesarias desde el control institucional y académico, ya que pocas personas de nuestro ámbito poseen la experiencia requerida. Sin embargo, ateniéndonos a una regla histórica, la realidad es que las prác-



ticas de investigación siempre han sido de un carácter notablemente heterodoxo. Es más, nosotros investigamos, pero también lo hacen los niños. Los científicos investigan, pero también lo hacen artistas y diseñadores. La investigación es una práctica común porque es la parte más completa del proceso de creatividad humana. La gran variedad de actividades creativas enriquece el conjunto. Los resultados de nuestras investigaciones son heterogéneos porque nacen impulsados por grupos divergentes en inquietudes, con diversas herramientas, instrumentos y métodos para atender con eficacia las preguntas centrales. Esta heterogeneidad produce investigaciones que a veces son analíticas, a veces sintéticas, a veces crítico-activistas, y en ocasiones un híbrido en tanto que proceso de improvisación. No debemos sentirnos ni mejores ni peores que aquellos que defienden un supuesto “método científico”. Simplemente seguimos indagando en la forma con que deseamos investigar. Y es aquí donde encontramos que el hecho de investigar con y a partir de imágenes nos refuerza en tanto que creadores y educadores.

Nuestro papel en la evolución de los métodos de investigación es muy importante, tal y como defiende Rolling (2010). La creación artística siempre ha servido como elemento para la memoria pública, ya sea mediante piedras, pigmentos y fibras, o bien como un medio para codificar relaciones sistémicas con el fin de perpetuar, recordar y elaborar un discurso visual. De los retratos a los monumentos, las prácticas artísticas se convierten en un “conservador de cultura y conocimiento” tanto en las sociedades anteriores al alfabeto como en todas las etapas de la historia. La creación artística se ha utilizado desde siempre para hacer intervenciones estéticas que dan significado a personas, objetos, nombres, artefactos, acciones, eventos o fenómenos excepcionalmente valiosos. La creación artística organizó metódicamente el mundo conocido y continúa haciéndolo. Así pues, fomentar la investigación basada en las artes nos acerca también a la educación patrimonial, al tiempo que refuerza nuestra entidad como área de conocimiento desde un punto de vista social, cultural, político y económico (Rolling, 2013). De este modo, no solamente educamos con imágenes, sino que lo hacemos desde y para las imágenes.

En el campo de la investigación a partir de las transformaciones (de los modos de funcionar como profesores y alumnos, de la implicación con el entorno, de la utilización de conceptos y objetos), el revulsivo que conocemos como Artography nos ofrece un panorama muy alentador, puesto que permite alterar y modificar una serie de elementos que hasta hace bien poco parecían intocables. Alumnado y profesorado establecen un equilibrio de significaciones que promueve la apropiación de los espacios y de los conceptos con intervenciones e instalaciones que divierten, atraen y ayudan a repensar nuestros lazos y experiencias, permitiendo transitar los espacios vacíos que normalmente son despreciados por otras metodologías de indagación. Como perspectiva metodológica de indagación cualitativa la Artography pone en relación y al mismo nivel las figuras de artista, investigador y docente, generando un conocimiento que se estructura a partir de los esquemas rizomáticos del conocimiento. Así pues, Artography es una

forma natural de pensamiento creativo, que lo sitúa en el mismo nivel del pensamiento relacional y lo convierte en fuente del conocimiento a la vez que lo justifica como circunstancia científica. En parte recoge la idea aristotélica de los tres campos: la Theoria, la Praxis y la Poiesis, un juego metafórico que sirve para reunir en una investigación cualitativa las vocaciones de artista, investigador y educador. Irwin sugiere que quien integra estos papeles en su vida personal y profesional provoca la aparición de nuevos espacios altamente enriquecedores, realizando así una exploración personal de los lugares físicos, espirituales y sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja genera una experiencia estética integrada por el conocimiento, la acción reflexiva y la propia creación. Todavía tenemos mucho camino que recorrer urdiendo redes de significaciones y alterando los principios estáticos de la ortodoxia, que nos asfixian y nos impiden avanzar. Para lograr nuevos espacios estéticos, creativos, pedagógicos y culturales hay que transformar el modo con que nos miramos en los temas, planteando retos a todos los niveles posibles.

### **Temáticas emergentes y zonas híbridas.**

Considero que las temáticas sobre las cuales elaboramos nuestro discurso artístico y educativo en el aula han de resultar interesantes, e incluso un tanto provocadoras. Uno de los temas con los que motivamos al alumnado es a partir del concepto “El miedo”.

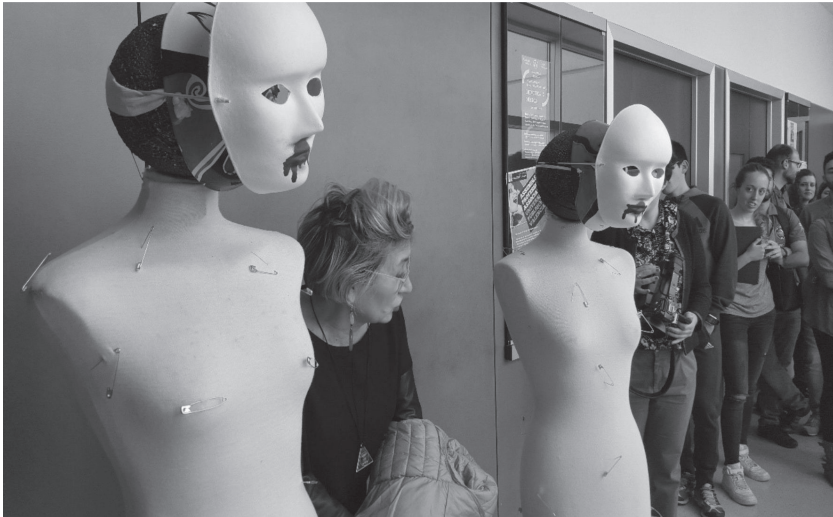


Figura 1. La artista Carmen Calvo observando una instalación del alumnado de Magisterio sobre la temática “El miedo”.

Al surgir estas cuestiones en el aula generamos espacios muy porosos de participación. El propio alumnado puede plantear sus miedos, y a partir de aquí generar una propuesta artística. La gestación de instalaciones evita que se sientan incapaces de realizarlas. Las semanas de reflexión y de creación de las instalaciones son realmente enriquecedoras. El hecho de exponerlas en público estimula al alumnado y produce satisfacción. Siempre implicamos a una artista mujer, trabajando con ella a partir de su obra. En el caso de la propuesta “El miedo” la artista de referencia fue Carmen Calvo. Otro de los temas que hemos llevado al aula es el concepto “El cuerpo”. Visto como construcción cultural, y desde una perspectiva foucaultiana, “El cuerpo” permite trasladar la problemática social al ámbito personal.



Figura 2. Piezas elaboradas por el alumnado de Magisterio sobre la temática “El cuerpo”. En este caso la artista de referencia es Anna Ruiz Sospedra.

Estos temas, en ocasiones tabú dentro del currículum de formación del profesorado, son valorados por el alumnado como una demostración de que se puede hablar de múltiples cuestiones a través del lenguaje del arte. También suscitan interesantes debates en el aula, como en el caso de “La Homofobia” o “La Transfobia”. Desde la educación artística estamos implicados en la defensa de los Derechos Humanos y de las minorías disidentes. Aspectos como el género o la diversidad LGTB son de actualidad, y revelan a nuestro alumnado la perversidad del modelo heteropatriarcal, una de las causas que conlleva el machismo y que es el motivo principal de las agresiones contra las mujeres. Como docentes tenemos la obligación de impedir que continúen los

abusos y las agresiones, tanto entre los más pequeños como entre la población adulta, para lo cual conviene tomar medidas (Huerta, 2016). Los abusos a menores desembocan muchas veces en lesiones hacia las víctimas, provocando una cruel amenaza para quienes las sufren, y en ocasiones incluso el suicidio. “La muerte” es otro de los temas que hemos elaborado mediante Proyectos de Trabajo. La opción del trabajo por proyectos genera una estructura metodológica realmente apropiada para el aula de artes.



Figura 3. Entre las diversas interpretaciones del tema “La muerte”, en este caso se optó por una versión ecológica, titulando su instalación “Asesinos del medio ambiente”.

Si las temáticas pueden ser un revulsivo, y las metodologías participativas un modo de funcionar de manera equilibrada, también los medios tecnológicos que usemos permitirán que nos acerquemos con mayor éxito a los intereses de nuestro alumnado. Los videojuegos son el terreno híbrido por excelencia. La interacción, la velocidad y las estéticas que imprimen las imágenes de los videojuegos convierten a esta opción en un panorama riquísimo, de alto voltaje y muy cercano a las generaciones más jóvenes. No solamente los videojuegos, también la videodanza, los videoclips musicales, el activismo, la performance, el activismo pedagógico, el fotoensayo, e incluso las redes sociales, constituyen territorios híbridos que debemos transitar. Para integrar todas estas cuestiones, uno de los temas que podemos plantear es el de “La precariedad”. De hecho, los modelos de convivencia que está provocando la presión neoliberal nos obligará a reaccionar desde una economía de la subsistencia. En este sentido, las empresas creativas se revelan como una de las opciones que más atraen a la gente joven (Zafra, 2017).

El diseño es uno de los espacios de la educación artística que tenemos más desatendido. Trabajar con las manos o utilizar los más

sofisticados y actuales medios tecnológicos no es el dilema. La clave está en trabajar mirando al mismo tiempo hacia la tradición, al presente y hacia el futuro, creando desde la libertad y con la conciencia de hacer bien las cosas (Sennett, 2009). Soy un firme defensor del conocimiento de aspectos que están estrechamente vinculados al diseño, como pueda ser el acercamiento al alfabeto latino en tanto que formas visuales, o bien el estudio de los objetos cotidianos. Aquí encontraremos la respuesta a una de las cuestiones que provienen de lejos: “Nulla aesthetica sine aethica”. La implicación política y el activismo cultural han de responder a los parámetros de formación de la ciudadanía que tanto nos corresponden como docentes críticos.

### **A modo de conclusión: una apuesta por el Currículum Vibrante.**

Todas las reflexiones que hemos venido indicando nos llevan a una observación de una realidad precaria de la educación artística que tiene en cuenta:

- La pérdida de presencia de la educación artística en los espacios formales.
- La rebosante actualidad de actividades artísticas y educativas en los entornos no formales.
- La falta de actualización de modelos válidos en educación artística.
- La poca presencia tecnológica en la docencia en artes.
- La necesidad de innovar en las temáticas a tratar y en los modelos pedagógicos que venimos utilizando.
- La insatisfacción y el desapego de una parte del profesorado en artes.
- La falta de interés de las administraciones por la educación en artes.
- La importancia de la investigación.
- La puesta en marcha de modelos como la investigación educativa basada en las artes o las artografías.
- Estimar y ampliar el patrimonio de la educación artística.

Valorando todas estas realidades, lo que proponemos es un modelo curricular innovador y más atento a las exigencias actuales, una propuesta que vamos a denominar Currículum Vibrante. Las características que determinarían este Currículum Vibrante son, entre otras, las de:

- Un modelo curricular que permita integrar las ideas y propuestas de los colectivos implicados (especialmente alumnado y profesorado)
- Un espacio curricular que tenga en cuenta los factores de cercanía (las realidades de cada lugar, las problemáticas sociales,

culturales y políticas que lo definen)

Un esquema curricular poroso y abierto, que admita las progresiones y los fracasos, que se amolde a los procesos.

Una propuesta curricular que posibilite un mayor grado de adaptación a los cambios y los imprevistos.

Un esbozo curricular que sea integrador y transversal.

Un perfil curricular que resulte eficaz para generar ciudadanía crítica.

Queremos animar al colectivo docente a formar parte de este Currículum Vibrante, ya que somos nosotros quienes, en última instancia, damos forma a las propuestas curriculares. Cada docente debe asumir el currículum como una auténtica posibilidad de transformación. Más allá de la dureza administrativa y del agotamiento burocrático, el currículum debe valorarse como una oportunidad de mejorar la educación. Un Currículum Vibrante ha de partir de premisas, pero también puede admitir constantes sugerencias para convertirse en el lugar desde el cual podamos llevar a cabo las buenas prácticas educativas que tanto deseamos. El colectivo docente es la base que puede proporcionar un verdadero Currículum Vibrante, sin enquistarse en posicionamientos seguros o cómodos, sino arriesgando en pos de un nuevo entorno de participación. Un Currículum Vibrante es un mecanismo para la educación formal que recoge elementos positivos de la educación no formal. Entre nuestros aliados están los mediadores, los trabajadores de museos y centros culturales, los responsables educativos de espacios patrimoniales. El Currículum Vibrante es un dispositivo que puede provocar la mejora de la situación de la educación artística, alentando nuevos retos entre el profesorado y el alumnado de todas las etapas y niveles, revelando las ventajas de ser integrador (de todas las artes), transversal, y útil para todas las etapas educativas.

## Referencias

Hernández-Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11 (2), 73-91.

Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Barcelona: Egales.

Huerta, R. (2017). Acciones para reivindicar el futuro de la Educación Artística en Secundaria: el proyecto Second Round. *Revista Materia-Prima*, 5 (3), 179-192.

Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>

Rolling, J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and

Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51 (2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>

Rolling, J. H. (2013). Art as Social Response and Responsibility: Reframing critical thinking in art education as a basis for altruistic intent. *Art Education*, 66 (2), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519210>

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.



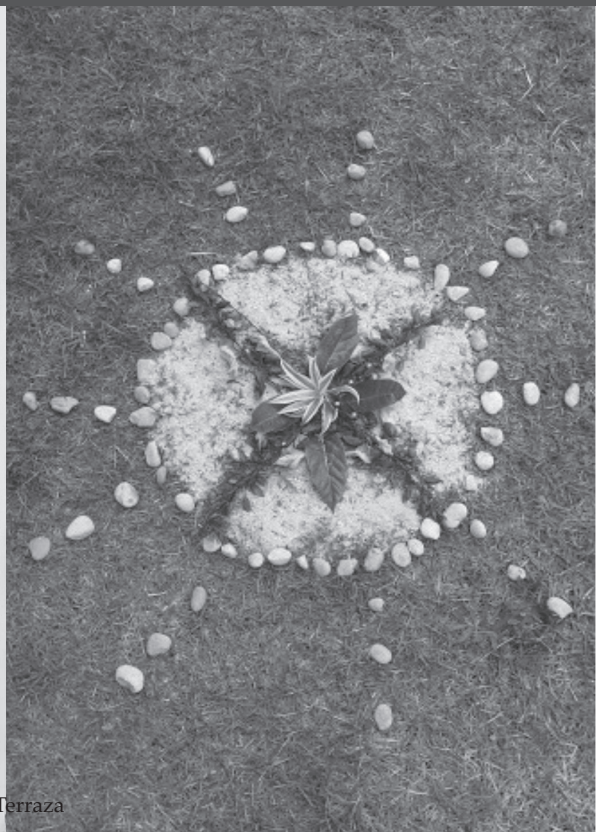
# 10

## ESCOLA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA ABORDAGEM DA ESTÉTICA E DA ARTE A PARTIR DO ILUMINISMO

CRISTIANE HESSE TERRASA  
MARCOS RAMON GOMES FERREIRA



Imagens de trabalhos da Cristiane Hesse Terraza



## Resumo

Este texto propõe-se a refletir brevemente sobre a estrutura escolar fundada nos conceitos do projeto iluminista, especificamente nas “críticas” kantianas, e sua influência, ainda atualmente, na constituição de currículos, metodologias e ações pedagógicas na Educação Básica dedicados ao que nomeamos educação estética no ensino da arte. Trata, ainda, de argumentar sobre a necessidade de engendramento de relações mais horizontais entre docentes, discente e gestores de modo que os espaços e estratégias pedagógicas tenham como princípios o que apontam a parte mais interessada no processo de aprendizagem, que é o estudante.

**Palavras-chave:** escola, educação estética, iluminismo, ensino da arte.

*Abstract: This text proposes to reflect on the school structure founded on the concepts of the Enlightenment project, specifically on Kant's "critiques", and its influence, still today, in the constitution of curricula, methodologies and pedagogic actions in Basic Education dedicated to what we named aesthetic education in the teaching of art. It also tries to argue about the need to generate more horizontal relations between teachers, students and managers so that the spaces and pedagogic strategies have as principles what point the most interested part in the learning process, which is the student.*

**Keywords:** school, aesthetic education, enlightenment, art education.

## Historicismos

É difícil apontar, objetivamente, um conjunto base de fatores responsáveis pelo modelo de educação básica que possuímos hoje no Brasil. Diante de questões políticas, econômicas e do embate entre princípios filosóficos e pedagógicos, é fato que a educação brasileira é mais plural e multifacetada (e, neste contexto, essas características não representam um elogio) do que poderia ser. No meio de todos esses possíveis fatores, contudo, um se destaca por ter sua marca não apenas na educação brasileira, mas sim uma influência poderosa nos currículos escolares do Ocidente: o movimento Iluminista.

O Iluminismo, principalmente no que se refere à sua pretensa possibilidade de emancipação humana pela primazia da razão, já foi debatido e contestado largamente. Uma das perspectivas de oposição mais famosas certamente é a de Adorno e Horkheimer (1985), que investigaram esse processo de confiança na razão e no tecnicismo e suas implicações na cultura, no consumo e na educação. O que estes autores questionavam era justamente o fato de que olhar iluminista estava voltado para a busca de regularidades em um mundo que deveria primar pela objetividade. Contudo, a educação não parece ser o espaço desse tipo de determinação. Por mais que possam existir elementos objetivos na educação (na sistemática de avaliação, por exemplo), estes precisam ser vistos com ressalvas. Afinal, é sempre de pessoas e intenções que

estamos falando. São sempre pessoas que estão ensinando e aprendendo. Daí o problema da hegemonia do pensamento iluminista ainda nos dias atuais. Em suma, o projeto iluminista opera ainda em nosso mundo por meio do apego que temos pela ciência como discurso definitivo, e de nossa crença desmesurada na razão e no avanço da técnica.

No que se refere à sensibilidade estética e sua interseção com a educação é curioso o fato de que um dos autores mais influentes, senão o mais influente entre tantos, seja justamente o maior representante dos ideais iluministas: Kant. A contribuição do filósofo de Königsberg para a estética é gigantesca. E foi na “Crítica da faculdade do juízo” (a terceira das três “críticas” que sintetizam a reflexão de Kant sobre a cognição humana) que o autor tratou justamente da sensibilidade e de sua relação com a estética, incluindo aí sua análise do belo natural e do belo na arte.

A despeito da importância da obra de Kant e de reconhecermos, como dissemos antes, que ele insere a sensibilidade estética como um tema relevante e com destaque considerável em sua investigação sobre a essência do pensamento humano, existem algumas consequências negativas decorrentes justamente da filosofia kantiana e da forma como o autor via a arte. Aliás, esse é justamente o primeiro problema. Ao analisar a estética, Kant não considera a arte em sua forma específica. Não menciona um pintor, escultor, escritor ou músico. Não fala de dança ou teatro, nem de quadros ou experiências concretas com objetos artísticos. No lugar disso, Kant investiga a experiência estética de forma abstrata e é justamente nesse enfoque que se perde, como tentaremos argumentar, parte do status da arte como produto e experiência essencial na vida humana e, em especial, na educação.

É positivo o fato de que Kant não estabeleceu uma oposição entre razão e sensibilidade, mas, ao contrário, destacou a importância das percepções sensíveis no conjunto do entendimento humano. Contudo, ao analisar a sensibilidade estética por meio de um ideal universal de beleza, Kant nos distancia da arte e de suas possibilidades mais diretas. Assim, a estética aparece como uma característica quase epistemológica e, por isso, seu caráter mais imediato, ativado muitas vezes da maneira mais profunda por meio da arte (ainda que não exclusivamente por ela), se perde na análise lógica de conceitos e interpretações estruturais. Kant, importante lembrar, apesar de reconhecido por seu trabalho filosófico, tinha uma formação científica. Assim, não é de estranhar que seu interesse estivesse mais na tentativa de organizar e esmiuçar categorias do pensamento e menos em averiguar a potencialidade da estética em sua manifestação mesma.

Apesar disso, a parte mais problemática da análise de Kant em relação à estética está na forma como ele considera os juízos de gosto (onde se encontra a sensibilidade). Para Kant a beleza é algo que agrada universalmente independentemente da razão. Isso significa que a visão de uma paisagem só pode ser classificada como bela caso essa sensação seja válida para todos os seres racionais. Com isso, Kant, leitor de David Hume, não estava desprezando os elementos empíricos do conhecimento que possuem implicações na forma como reconhecemos a realidade, algo demonstrado na forma como ele avaliava os juízos

sobre o agradável e o bom. Nesses casos, utilizamos conceitos que nos auxiliam na composição do que queremos comunicar. Por exemplo, podemos afirmar que o clima está agradável a partir de critérios definidos para isso. No juízo de gosto, contudo, existe uma coincidência entre nosso juízo e o sentimento gerado. Assim, se quisermos estabelecer critérios para definir um trabalho artístico, eles terão que ser técnicos, mas não estritamente estéticos. Logo, é impossível explicar conceitualmente porque uma música é bela.

Vemos isso como um elogio à sensibilidade estética. Afinal, de acordo com essa interpretação, o juízo de gosto é algo que reflete a completa liberdade em cada indivíduo. Ao julgarmos algo como belo, o que temos é um prazer subjetivo, impossível de se justificar racionalmente a partir de quaisquer qualidades objetivas. Por isso, a beleza está no indivíduo que contempla e sente o prazer estético e não no objeto que foi fruído. O belo, portanto, é o que agrada universalmente não porque todas as pessoas devam achar as mesmas coisas belas, mas sim porque o juízo estético não se submete às regras pragmáticas do conhecimento, gerando como consequência o fato de que a experiência estética não pode ser comunicada.

Ora, se a estética não pode ser comunicada (e, já afirmamos, isso parece ter um caráter de elogio à sensibilidade estética e não o contrário), já é possível perceber o problema que esta interpretação causou na construção do modelo escolar que possuímos ainda hoje, aquele decorrente do iluminismo. O próprio Kant já afirmara, na “Crítica da Razão Pura”, que a comunicação depende de conteúdos e conceitos que possam ser comunicados. Assim, ao pensarmos um ideal de escola para todos, financiado pelo Estado e com currículo mínimo para os estudantes, cabia definir também o que podia e o que não podia ser ensinado, o que deveria ou não ocupar mais espaço dentro do ambiente escolar. Se, de acordo com Kant, a sensibilidade estética é sem conceito e aquilo que é belo agrada universalmente e de forma desinteressada, existe espaço para sensibilidade estética dentro do currículo da escola? A resposta óbvia é não.

Quando foi necessário elencar prioridades dentro do sistema de ensino para atender os interesses mínimos referentes ao que poderia ou não ser ensinado, um tema importante era entender o que seria passível de ser aprendido. A sensibilidade estética, por mais importante que seja, não pode ser ensinada (isto, claro, de acordo com Kant). Logo, se a escola que pensamos desde o século XIX foi uma escola em que conteúdos precisam ser transmitidos e conhecimentos precisam ser assimilados; se o resultado esperado é, prioritariamente, um aprimoramento cognitivo, então a estética não deve ocupar grande espaço nesse currículo.

Apesar de Kant não ter se debruçado sobre obras de arte em sua análise da estética, ficou evidente para os seguidores do filósofo alemão que a arte em sua forma mais direta era a encarnação da sensibilidade estética. Algo, portanto, que deveria ter espaço reduzido dentro de um ideal de aprimoramento individual. Menos arte, mais ciências, esta seria uma divisa possível do ideal iluminista de educação. Algo nunca

dito explicitamente, mas mesmo assim uma realidade sentida e vivida por professores de arte no cotidiano da escola ainda hoje.

### Contexturas

Apesar do peso do projeto iluminista na conformação de currículos, a instituição escolar abriga um extenso leque de relações e transversalidades, impondo uma abertura de seus muros, de seus limites e de seus currículos aos temas e realidades anteriormente desconsiderados no ambiente formal de ensino. Além disso, vemos o crescente interesse de formação do estudante para o mundo da produção, ou seja, na sua transformação em trabalhador dotado de competências e técnicas múltiplas e com capacidade em adaptar-se continuamente a novas situações. Esta necessidade exerce sobre o indivíduo uma ação de implementação de uma subjetividade por assim dizer coletiva, que preconiza o mundo da produção e do consumo como referência na construção das singularidades.

O indivíduo, neste contexto, não se configura somente como parte de um grande aparelho cadenciado e sistêmico, mas reflete, como um espelho, o próprio todo. Assim, este indivíduo reproduz as peculiaridades deste todo, condensando-as nos intertextos gerados a partir delas e novamente reproduzindo estas características em um decurso contínuo (e multidirecional). Um indivíduo descentralizado numa realidade nomeada por Lipovetsky e Serroy (2015) como sendo um “capitalismo artista”, permeável e fluido diante dos atravessamentos do social, do político, do econômico, do cultural e do estético:

O capitalismo artista é esse sistema que produz em grande escala bens e serviços com fins comerciais, mas impregnados de um componente estético-emocional que utiliza a criatividade artística tendo em vista e estimulação do consumo mercantil e do divertimento em massa. [...] Na interseção de produção material e de criação cultural, do comércio e da arte, da indústria do divertimento e da moda, ele resiste a uma cartografia definida de uma vez por todas. (Lipovetsky e Serroy, 2015: 67-68)

É no ambiente escolar que se realiza a aprendizagem organizada e metodológica dos sistemas semióticos em vigência nas sociedades. Concorrem para isso as teorias autoritárias que percorrem a prática escolar, a seleção de conteúdos, os agenciamentos verticais da aprendizagem, bem como a fragmentação dos conteúdos, a ausência de reflexão sobre os problemas metodológicos, o distanciamento da multiplicidade e da complexidade dos eventos contemporâneos, a precária formação de profissionais de ensino, e, principalmente, as relações ocorridas no ambiente escolar. Estes, dentre outros fatores, por vezes determinam a maneira como os saberes serão sistematizados, transmitidos e re-significados. Em muitos casos, ainda estamos distantes da instauração de uma dinâmica que atenda basicamente às relações de contextuali-



zação, reflexão e pesquisa, tão necessárias ao processo de construção de conhecimento e de sentido. O rol das práticas escolares que tentam manter mecanismos de subordinação (transmissão de conhecimento de modo vertical, treinamento para realização de provas, formas de seleção de conteúdos, distribuição de tempos e espaços na escola) pode ser exemplificado nos seus diversos níveis.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2002: 44-45)

A escola contribui, por este ponto de vista, para o estado de alienação do desejo, nos vínculos criados entre a instituição e o indivíduo, por meio de uma ação voltada para a generalização da subjetividade: um agenciamento do desejo individual de forma que este passe a conformar-se atendendo às necessidades de um estado de poderes. É necessário esclarecer que este agenciamento não só se restringe ao aluno, mas também ao profissional de educação que ignora a ação deste processo sobre si mesmo e desconhece a amplitude de sua função.

Entretanto, o rito da palavra pode ser transformado, ao criar uma resignificação dos domínios específicos dos componentes curriculares, na transversalidade e/ou na transdisciplinaridade, ou seja, na constituição de uma nova forma de abordar e construir conhecimentos e relações, incidindo de maneira transformadora na ecosofia do discurso: uma pedagogia que invente éticas e ecologias de saber. Para tanto é preciso pensar o tempo da escola, frequentemente abordado como um tempo de formação para o futuro, como um tempo de realização presente, um tempo significativo e inerente à construção da experiência.

A transformação do rito da palavra e a criação de novas ecologias do saber podem ser fundadas na realização de experiências estéticas, no sentido do desenvolvimento da percepção e das possibilidades de construção de sentidos mais autônomos pelos indivíduos envolvidos nos processos de aprendizagem. Uma educação estética desenvolvida pelo ensino da arte não se alicerça simplesmente no desenvolvimento de um determinado gosto, mas oportuniza a ampliação da literacia sobre o ambiente e sobre os fenômenos e ocorrências com que o indivíduo se relaciona, possibilitando o alargamento de sua capacidade de invenção (de discursos, de atitudes, de conhecimento). Por esta perspectiva, o entendimento sobre os sistemas da arte no que tange à criação artística pode promover o entendimento das narrativas culturais, históricas e sociais. Porém, como devem se conformar as ações pedagógicas que gerem tal entendimento? A promoção de atividades que contemplem percepções e sensibilidades, incluindo produções pessoais e coletivas dos estudantes, visam uma maneira própria e peculiar de apreender criticamente a realidade. Trata-se, portanto, no dizer de Baraze, de desenvolver

una capacidad crítica que ayude a reconocer que pueden leerse de muy diversos modos y que estas diferencias no deben ni silenciarse ni suprimirse. [...] Se trata de que, lejos de refinar el gusto, permita ahondar en la diversidad y dotar a los estudiantes de capacidad para que elijan". (Baraze, 2010: 104).

Assim, o questionamento do espaço escolar, em seus tempos e práticas, ainda em muito constituído pela herança do projeto iluminista, tem urgência de ser revisto para conformar um ambiente em que a evidenciação das estesias seja o princípio da construção de novas práticas de aprendizado, elaboração e significação de saberes que possam ser transformados em conhecimentos.

### Estesias

em muitos dos princípios curriculares para o ensino da Arte na educação básica podem ser encontradas indicações de ações que busquem refletir sobre "a conscientização sobre a organização e a participação política do ser humano" (CESPE, 2016: 3), analisando o "foco estético, ético e político [que] possibilita a reflexão a respeito dos valores, tanto individuais quanto coletivos, que orientam as ações das pessoas e de grupos de interesses" (CESPE, 2016: 4)

Tais reflexões devem embrenhar-se no caminho de promoção de experiências que visem atravessar os indivíduos de modo a ser parte da construção de sua própria subjetividade. Segundo Dewey, "a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (Dewey, 2010: 88-89). Este pensamento pode nortear tanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Arte, no desenvolvimento de ações que contemplem "tanto o ensino quanto a aprendizagem" [...] de modo que promovam a elaboração de "metodologia, disciplina e compromisso [...] para que @s própri@s estudantes construam "suas estratégias de aprendizagem e uma autonomia cognitiva". (Assumpção e Soares, 2017: 35)

A construção da experiência, porém é obliterada, de acordo com Larrosa (2002 *apud* Abreu, 2015: 15), por fatores que a inibem, como o excesso de informação, excesso de opinião, excesso de falta de tempo e excesso de trabalho. Na perspectiva do autor, a informação é limitadora/inibidora da experiência, uma vez que é já um discurso construído sobre algo e neste discurso se consolida um juízo sob o qual o indivíduo é submetido. Desta forma, não permite a construção da experiência, uma vez que o indivíduo não se inter-relaciona com o meio, mas com o discurso.

Pensar a rotina e a prática escolar diz respeito a pensar que tipo de aproximação do conhecimento se objetiva fazer e se existe o interesse em realizar e qualificar as experiências que se pode promover. Por muitas vezes, ouvimos dos docentes sobre a sobrecarga de conteúdo



em seus componentes curriculares e da escassez de tempo para que a aprendizagem se desenrole a contento. De outra parte, vemos estudantes sobrecarregados e sem tempo de observar os fenômenos que ocorrem em si e em torno de si, seja pelo excesso de horas aulas e tarefas escolares, seja pela nova conformação de práticas cotidianas mediadas pelos recursos tecnológicos. Em muito também, nas escolas públicas brasileiras podemos observar a cultura do fracasso frente aos índices de aprendizagem que se reflete diretamente na repetência e na evasão dos estudantes.

Entender como os jovens se desenvolvem nesse processo e conhecer o que eles ressaltam como experiências fundamentais à ampliação de sua sensibilidade, e mesmo à construção de percepções e discursos, constitui parte fundamental para a elaboração de dinâmicas pedagógicas que tenham como objetivo a formação crítica e estética.

Assim, reforça-se a imprescindibilidade da escuta, uma vez que as significâncias vivenciadas pelos estudantes trazem legitimidade ao debate sobre a eficácia das práticas desenvolvidas, além de situar o professor como parte de uma realidade dinâmica e transformadora. Segundo Aguirre (2015), efetuar uma escuta atenta aos estudantes significa também prestar “especial atención a las inevitables preguntas sobre el lugar del investigador en la investigación con jóvenes o sobre el sesgo que este tipo de estudios pueden estar introduciendo en la caracterización del joven contemporáneo” (Aguirre, 2015: 12). Assim, é imperioso o olhar investigativo do professor sobre suas práticas e sobre o público com o qual está envolvido para traçar propostas pedagógicas mais colaborativas e motivadoras de autoria por parte dos alunos.

Durante a pesquisa “Educação Estética na educação profissional: o IFB e suas práticas”<sup>1</sup>, realizada no ano de 2016 e 2017, em Brasília, Brasil, foram ouvidos grupos focais de estudantes de cada um dos dez *Campi* da instituição e nesta escuta foram apontados algumas concepções para a efetivação de uma prática de trabalho pedagógico em Arte que possa desenvolver os princípios defendidos neste texto. Ressalta-se que o IFB é uma instituição de ensino pública que oferece desde o Ensino Médio (Educação Básica) até cursos de pós-graduação, que os estudantes ouvidos foram os da Educação Básica e que a maior parte deles não tem acesso a espaços de arte e cultura.

Os pontos abordados como importantes pelos estudantes são:

1) a criação de maior vínculo entre conhecimento e a vida, na adoção de metodologias que sigam os princípios de protagonismo por parte do estudante, tanto em construção autoral como na possibilidade de trazer para dentro da sala de aula produtos culturais de sua escolha e experiências pessoais;

---

1 A pesquisa aqui mencionada foi desenvolvida com recursos do Edital Pró-Grupos de Pesquisa/IFB pelas docentes pesquisadoras Cristiane Herres Terraza, Lina Frazão de Castro e Tereza Bernardete Salles Ramos, componentes do grupo Interface - grupo de pesquisa interdisciplinar em cultura e Filosofia, coordenado pelo prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcos Ramon Gomes Ferreira e pela prof.<sup>a</sup> dra. Cristiane Herres Terraza.

2) a possibilidade de trabalhar com produtos outros da cultura para ampliação de experiências e de visão de mundo, viabilizando o acesso a um “mundo” distante cotidianamente, mas que possui grande referência à realidade peculiar do estudante;

3) a concepção e utilização de metodologias mais dinâmicas e que se centrem na promoção de experiências de criação, de ampliação das visões de mundo, de criticidade das vivências e percepções cotidianas, bem como na estimulação em cooperativismo, de valorização das relações e de protagonismo no que se refere também ao planejamento conjunto de atividades;

4) a preocupação em relação ao acesso ao ensino superior, portanto, o desenvolvimento de práticas e conhecimentos que possibilitem a continuidade dos estudos;

5) a parceria com os professores enquanto sujeitos-autores, por sua expertise na área e pelas proposições práticas que eles efetuam e que são dirigidas aos alunos, bem como pelos processos inventivos e produtivos dos próprios docentes;

6) a interação entre os conteúdos dos vários componentes curriculares, facilitando o entendimento e a compreensão da complexidade de fenômenos e acontecimentos;

7) o trabalho e a reflexão sobre o corpo como lugar da experiência; e

8) o valor da experiência estética para ampliação de percepções que possibilitam conhecimento sobre situações ainda não vividas e construção de repertório e de outras perspectivas de pensar e representar as realidades.

### **Considerações finais**

Historicamente, temos uma escola constituída pela influência do projeto iluminista e que, em muitos casos, perdura atualmente. A necessidade de mensurar, aferir, quantificar resulta em uma instituição dedicada aos saberes objetivos. No ensino da arte, em muitos casos, vemos o desenvolvimento de metodologias e procedimentos que retomam o mesmo projeto, como no estudo de conteúdos sobre historicidade, movimentos e artistas, com conteúdo aferido em provas e trabalhos. Resta objetivar o sentido do ensino da arte na escola e a importância de uma educação para a sensibilidade.

Neste caminho, é valoroso distinguir as estruturas que tradicionalmente compõem o entendimento sobre a necessidade e função da instituição escolar e alargar a compreensão sobre as reais exigências da sociedade e dos indivíduos atendidos hoje pela escola. Assim, poderemos efetuar práticas que não estabeleçam oposições entre razão e sensibilidade, mas, ao contrário, tratem estas instâncias como complementares e presentes no conjunto do entendimento humano.

Para que isso seja possível, há de se tecer relações horizontais no ambiente escolar, de modo a apreender os modos e interesses de aprendizagem dos estudantes, por meio da escuta atenta, da observação investigadora e da criação de empatias, para que as escolhas pedagógicas

em todos os níveis de ação da instituição escolar possam proporcionar experiências necessárias à ampliação das capacidades sensíveis e cognitivas, não só de discentes, mas também de docentes e gestores envolvidos neste processo.

## Referências

Abreu, G. G. D. (2015) *Experiência e mediação em teatro: abandonar-se para não abandonar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Adorno, T.; Horkheimer, M. (1985) *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Aguirre, I. (coord.) (2015) *+ q knsmidrs d imgns: Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. mor thN img cns-mrs: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers*. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).

Assumpção, A. L. M., & dos Santos Soares, A. (2017) “Metodologias ativas–pontos e contrapontos de uma proposta metodológica”. *Revista eixo*, 6(1), 32-36.

Baraze, I. M. (2010) “Sobre cómo la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los medios”. In: *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto, Portugal: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, p. 98-111.

CESPE (2016) *Objetos de Conhecimento do Programa de Avaliação Seriada da UnB - 3ª etapa*. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/pas/>. Acesso em nov. 2017.

Dewey, J. (2010) *Arte como experiência*. Tradução para português por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2002) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 8a. ed.

Kant, Immanuel. (2002) *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015) *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das letras.

Terraza, C. H. (2003) *Agudos e Argutos: o papel da TV na (des)educação de olhares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Terraza, C. H. Ferreira, M. R., Ramos, T. S., Castro, L. F. *A educação estética na educação profissional: o IFB e suas práticas*. No prelo.

# 11

## O ENSINO DAS HUMANIDADES E AS ARTES DO QUE SENTIMOS E O QUE PODEMOS FAZER

CRISTINA AZEVEDO TAVARES

## Arte, humanidades e educação

A estética com o seu radical na filosofia e com fortes cruzamentos com a História é um território fértil e propício em ato, para o que se torna necessário caracterizar o seu papel na educação e em particular na educação artística.

Esta necessidade é uma urgência. Nas transformações radicais que o mundo na dimensão internacional e atual sofre e que nós também sofremos, as humanidades assemelham-se a barcos naufragados à procura de um porto de abrigo. E a Estética está incluída, tal como a Filosofia e a História e outras ciências sociais embora desempenhem um papel constitutivo da educação artística.

Nos últimos tempos temos assistido a uma subalternização das disciplinas das áreas das Humanidades e das Artes dos currículos obrigatórios, com drásticas diminuições de cargas horárias semanais e a existência de turmas sobrelotadas.

E se bem que da parte dos variados ministérios da educação nas diferentes governações tenha havido iniciativas, e algumas até louváveis de alterações programáticas e com introdução de disciplinas novas e de oferta nas escolas nestas áreas, por vicissitudes várias, não chegaram a bom porto. E é também evidente que a redução da carga horária, que temos vindo assistir, ou mesmo a supressão de algumas disciplinas ou junção de outras, como a memorável EVT, não podem contribuir para uma mudança qualitativa do sistema. A esta componente já por si de contagem decrescente, apontamos como perigoso o afastamento das reformas do ensino do secundário de um elemento importante na formação, como a psicologia e a filosofia, somadas ao esvaziamento do programa de Português, cujas alterações sofridas em 2014 juntamente com a aprovação das metas curriculares, continua a ser um empobrecimento que mereceu as seguintes palavras de Diogo Ramada Curto num artigo de opinião no *Semanário Expresso*, e passo a citar: *A minha discordância é total em relação aos que pensam que aprender a escrever um requerimento ou a ler um manual com as instruções de funcionamento de um eletrodoméstico são exercícios equivalentes à leitura de uma poesia de Jorge de Sena.* (Curto, 2017)

Se somarmos a esta situação o panorama dos conteúdos programáticos, por exemplo dos programas como o de História do 3º ciclo (datado de 1991), algo desarticulados embora essa condição venha amplamente justificada no documento oficial, e a História da Cultura e das Artes (2004) do Secundário, programa com objetivos abrangentes e ambiciosos, mas cuja articulação de matérias diferenciadas coloca aos docentes e alunos, dificuldades acrescidas, quer aos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades e aos alunos dos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos enquanto preparação para a entrada na universidade.

Por sua vez a Filosofia (2001), que funciona nos 10º e 11º anos no âmbito da formação geral para os Cursos Científicos e Humanísticos, no 10º ano apresenta na rubrica intitulada *Dimensões da ação humana e*

*dos valores, os valores políticos, estéticos e religiosos*, sendo que o docente deve escolher apenas um entre os dois últimos para leção, e portanto o aluno pode chegar à faculdade sem qualquer ideia sobre o que é a estética, sobretudo se pretende prosseguir os estudos superiores na área artística.

No 12º ano, outras áreas como a Psicologia (2005) e a Antropologia (2006) aparecem como disciplinas de opção para os Cursos Científico-humanísticos e a Sociologia (2005) como disciplina de opção para os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas.

Naturalmente é expectável que a oferta destas matérias se amplifique no ensino universitário ao nível das licenciaturas, pós-graduações e mestrados, assim como nos Cursos de Doutoramento. Contudo temos igualmente conhecimento dos estrangimentos económicos das universidades com orçamentos que têm vindo a diminuir substancialmente, o que vem sujeitar as faculdades que não pertencem às áreas tecnológicas e científicas, e que geralmente são mais pequenas, a padecerem de grandes dificuldades nas áreas de recursos humanos e de recursos materiais (espaços e equipamentos). As grandes faculdades de índole tecnológica e científica conseguem pela sua natureza ter um posicionamento mais eficaz com o mercado, quer realizando trabalhos e investigação para o exterior, quer conquistando financiamentos através de projetos, o que é favorável ao seu desenvolvimento, e também desejável para as restantes.

Por tudo isto, e em particular pela envolvente internacional ao nível político e financeiro, assim como a massificação trazida pelos media, e por uma *indústria da cultura*, anunciada por Adorno com suas consequências nefastas (1903-1968) na década de sessenta do século passado, as humanidades e as artes sufocam.

### **A criatividade ou inovação**

Ao fim e ao cabo tudo gira em torno da criatividade - agora sob o signo da inovação e do empreendedorismo - e das condições da sua génese e desenvolvimento, quer nos debruçemos sobre os avanços da ciência e da tecnologia, quer sobre a nossa vida pessoal. A experiência que temos da vida sintetiza e catapulta a criatividade que somos capazes de ativar desde o problema mais simples ao mais complexo.

Em todo caso existem alguns parâmetros sobre os quais devemos alicerçar a nossa reflexão para que sejamos capazes de cintar este relacionamento entre a criatividade e a arte, e sobre o qual a estética, entre outros temas, se debruça.

Não faz mais sentido pensar na dialéctica arte e criatividade entendendo esta relação como pertencente ao terreno do mistério, do enigma. Pois a juntar à dificuldade de caracterizar a criatividade, teríamos ainda que entender a produção artística como o fruto pleno de uma vocação, instinto e nada mais. A esta tese radical acerca deste tema, ainda utilizada com muita proficiência no presente, poderemos contrapor argumentos de peso, e que podem ser de várias ordens e

proveniências:

- 1 - Do lado da psicologia do comportamento
- 2 - Do lado da psicologia da arte
- 3 - Do lado das teorias da comunicação

Do lado da sociologia e da sociologia da arte ou da história sociológica - evocando- por exemplo Arnold Hauser (1892-1978), vamos obter um conjunto de enunciados que se afastam desta visão ultra romântica que coloca o criador num pedestal, como um ente à parte, cuja capacidade de criar se identifica com Deus. Estas ideias singulares naturalmente que tiveram a sua função em época própria, pois reporto-me naturalmente aos escritos de Nicolau de Cusa, Leonardo Da Vinci e Lomazzo. Filósofos e artistas marcantes do renascimento e do maneirismo italiano que revolucionaram a teoria de arte apontando a criatividade humana como genial, e recusando o estatuto de artesão/mestre que caracterizou a posição do criador na sociedade medieval.

A incompreensão do fenómeno artístico radica em parte na asunção destas teorias de inspiração neoplatónica que irão perdurar muitos séculos, alimentadas pela revolução romântica, que se vem somar às abordagens niilistas radicadas em Nietzsche, assim como às nascidas da psicanálise de Freud e dos seus seguidores.

Contudo, o que seria de nós sem esta fonte de inspiração, musa que alimenta o lado narcisista do artista e do próprio espectador ?

Pergunta sem sentido, dirão uns. Pergunta que pede resposta dirão outros. À qual – pergunta - convém acrescentar que há sempre um pouco de acaso e de imponderabilidade na actividade artística, que a torna como poderão afirmar os mais cartesianos, numa atividade muito subjetiva, muito dada à falta de rigor, mas acima de tudo lúdica. E esta dicotomia sentida sobretudo no mundo dos adultos, é realmente importante, porque o sentimento de partilha e de comunicação é um instrumento fulcral da actividade artística.

### **A especificidade da prática artística**

Aliás é facilmente verificável na sociedade em que vivemos, ainda alguma desconfiança relativamente à prática artística, assim como o que a envolve. Esta desconfiança não tem nada a ver com a falta de competência, ou com o grau de dificuldade do desempenho, trate-se de um actor, de um solista, de um escritor ou de um pintor. Mas tem a ver sobretudo com o facto de que estas pessoas não podem fazer outra coisa senão atuar, tocar um instrumento ou escrever, ou pintar, mesmo que em determinado momento da vida tenham exercido duas profissões simultâneas, ou tenham parado durante algum tempo, ou abandonado algo que muito amavam para serem o que sempre haviam desejado. Lembro aqui algumas figuras portuguesas que são do domínio público: Eunice Muñoz que tendo nascido numa família de atores, artistas de circo e músicos foi desde sempre atriz, muito embora tenha feito uma paragem de quatro anos a trabalhar na célebre loja de Mr.



Cork na rua da Escola Politécnica, voltando aos palcos com o extraordinário desempenho da Joana D'Arc. Lembro também o já desaparecido escritor Fernando Namora que era médico de profissão, assim como a coreógrafa Olga Roriz que abandonou a família perante a impossibilidade de poder continuar a ser bailarina. O seu reencontro com a filha, fez-se como ela própria disse perante as câmaras de televisão, já tarde, quando esta era adulta.

De alguma forma esta compulsão para a realização, para o preenchimento completo do ser, guarda consigo um lado de satisfação, que não é facilmente assimilável a outros desempenhos e profissões. É neste sentido é provável que as ideias de Marcuse (1898-1979) não estejam tão ultrapassadas, na reflexão que fez acerca da ausência do carácter lúdico do trabalho na obra *Eros e Civilização*, salientando que o princípio da realidade veio substituir o princípio do prazer (Eros), que por sua vez degenerou em princípio da produtividade, tornando assim o funcionamento social mais afastado da compreensão do ser humano, e neste sentido mais irracional.

Poderíamos evidentemente transpor estas questões para outras áreas, e naturalmente que o desporto é uma delas, nomeadamente no que diz respeito à satisfação. Os atletas de alta competição, são talvez o melhor exemplo desta situação de ultrapassagem, para obtenção de marcas olímpicas, obrigando-se a uma disciplina de treino para a obtenção do impossível. O sacrifício, a técnica, a vontade de vencer, a disciplina, exigem do atleta uma abnegação única que se concretiza num momento único e fugaz: o da vitória!

É este o aspeto que é muitas das vezes obliterado: o do sacrifício, da disciplina e da técnica. O momento da vitória é o somatório de muitas perdas e de muitas conquistas, de muitas falhas, até se conseguir o pretendido. Na produção artística passa-se exactamente o mesmo: é preciso estudar, trabalhar muito, até chegar a algo, que parecendo aos olhos da maioria fácil, não o foi por natureza. A vontade parece ser o motivo derradeiro dessa realização, que equilibra a vida e lhe dá amplo significado.

Marshall McLuhan (1911-1980) no seu célebre livro "Meios de Comunicação: extensões do homem", publicado em 1968, relativamente ao papel do artista na sociedade, afirma a dado passo que "Premiar os artistas e transformá-los em celebridades pode ser um meio de ignorar seu trabalho profético, impedindo que eles sejam oportunamente úteis à sobrevivência. O artista é o homem que, em qualquer campo, humanístico ou científico, percebe as implicações das suas ações e do novo conhecimento do seu tempo. Ele é o homem da consciência integral." (McLuhan, 1969, p.59)

Contudo há ainda um outro aspeto sinalizado por Giulio Carlo Argan (1909-1992) num conhecido artigo pioneiro, intitulado *Arte Moderna come Arte Popolare* em que a dado passo afirma: "(...) Picasso, Kandinsky e Klee não falam ao povo da tribuna da arte, mas elaboram uma série de sinais que não são portadores de dados significativos *a priori* e aceites como comunicativos dos valores institucionais de uma cultura de classe: sinais, isto é, que pela disponibilidade semântica não podem ser

utilizados e de modo nenhum instrumentalizados e finalizados na relação com os interesses de uma classe dirigente. A novidade consiste substancialmente no facto de que um sinal não é portador de uma mensagem, ou de uma notícia, mas antes que faz notícia e comunica." (Argan, 1968) Mais à frente acrescentará: "O objetivo final de Kandinsky ou de Klee é de fazerem coincidir a comunicação coletiva e intersubjetiva e por esta via chegarem a definir a relação, que a organização da sociedade industrializada torna difícil, entre o indivíduo e o coletivo." (Argan, 1968)

O livro de Gillo Dorfles (1910-1918), "Devir das Artes" ao refletir sobre o futuro e a evolução das artes nomeia a categoria do devir de raiz hegeliana, a mudança como condição de desenvolvimento das artes, mas simultaneamente numa tentativa sociológica e histórica de sistematização caracteriza as diferenças entre as artes de acordo com as suas especificidades, incluindo nesse conjunto algumas que não eram geralmente consideradas como a BD e o filme de ficção científica.

Por outro lado, esta categoria do devir vai ao encontro da linha de pensamento explorada na "Obra Aberta" de Umberto Eco, onde na presença das tendências artísticas do século passado foi necessário repensar a obra como o lugar da interpretação plural e não unívoca, tomando como casos de estudo a forma barroca e a música de Luciano Berio e de Stockhausen.

"Neste sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, e também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original." (Eco, 1991, p.40)

Deste modo Umberto Eco ao propor esta abordagem da obra de arte, introduz igualmente a questão do reposicionamento do espectador- intérprete-participante, que não tarda se iria transformar segundo Jacques Rancière no livro "O Espectador Emancipado" num verdadeiro ator, legitimando a obra de arte, tal como Eco havia dito "No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspetos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria." (Eco, 1991, p.40)

A produção artística, quer seja integrada num trabalho de equipa, quer resulte de um esforço plenamente individual, obedece a um conjunto de aspectos que condicionam a sua actividade. Se por um lado, longe vai o tempo em que Sir Herbert Reed (1893-1968) lutava para demonstrar a importância da componente artística no ensino, defendendo simultaneamente a ideia de um pensamento visual/ plástico com regras próprias, que outros autores da área das ciências e da psicologia vieram em boa hora sistematizar, ainda estamos longe de atingir o que seria de esperar nesta sociedade que integramos. Caracterizada como "aldeia global" segundo Marshall McLuhan (1911-1980) ainda na década de sessenta do século passado, na atualidade e através da amplificação das redes e canais de comunicação universalizadas pelo recurso ao digital, mais real se tornou essa dimensão.

Entre nós encontramos sinais de mudança: acentuação na igualdade de oportunidades, a integração da inovação e a aposta no ensino ao longo da vida têm sido diretrizes tomadas desde o começo deste milénio, e explícitos nos relatórios, da OCDE sobre educação, e em particular em Portugal (2014), mas o último relatório de 2018 aponta a necessidade de alteração da fórmula do regime de financiamento para o ensino superior, com a recomendação de que este se deve aproximar mais do tecido empresarial.

Ora as escolas e faculdades de arte não têm falta de alunos, basta consultar as estatísticas oficiais para o confirmar, o que significa um interesse particular dos jovens estudantes por uma vida profissional cujo leque de opções no 1º ciclo pode ir da pintura aos multimédia, do design às ciências da arte e do património, à conservação e restauro, à museologia e à curadoria.

Verificamos simultaneamente que os museus e instituições têm vindo a apostar cada vez mais nos serviços educativos com programas específicos para diversas faixas etárias e tipos de público; constata-se um aumento razoável e também em qualidade nas publicações nestas áreas; um crescimento exponencial ao nível da investigação académica, e como é notório há uma intensificação do trabalho dos agentes do sistema de arte contemporâneo, com o surgimento de galerias, Feiras de Arte, e de museus e fundações dentro e fora dos centros cosmopolitas, permitindo roteiros culturais descentralizados, embora crise económica dos últimos anos tenha retardado este crescimento.

Simultaneamente a sociedade civil parece ter descoberto a matéria-prima de que são feitas as escolas e faculdades de arte, assim como a importância da qualidade estética dos espaços, solicitando parcerias e apoios, nem sempre com contrapartidas. É neste ponto tocamos precisamente na questão do auto financiamento das escolas e faculdades de arte, cuja subsistência no presente é dificultada por uma política mercantilista e de desvalorização do que não fornece lucro imediato, numa lógica neocapitalista mundial.

E voltamos à questão de início, de se considerar que um desenho, ou um projecto de um painel cerâmico se fazem num abrir e fechar de olhos e à medida do cliente.

### **Tarefas a cumprir**

Há portanto neste âmbito ainda tarefas a cumprir para a contribuição de uma tomada de consciência da qualificação deste tipo de atividades, em que inevitavelmente a educação artística e em particular a Estética e a História de arte contribuem beneficentemente.

A arte contemporânea pela sua especificidade e pela sua envolvimento no presente nem sempre obtém o acolhimento expectável, sendo que neste campo a educação artística é essencial. Os contributos da estética permitem um aprofundamento da reflexão acerca do posicionamento do “eu” no mundo (veja-se Merleau-Ponty e Mikel Dufrenne) abordando as questões essenciais da experiência estética, assim como da compreensão do fenómeno artístico. A própria História da Estética

fornece um terreno propício à reflexão de como a humanidade pensou a arte aos longo dos tempos, analisando a sua função e os seus modelo, entre outros aspetos.

Por sua vez, a História da Arte fornece as metodologias adequadas para a interpretação da obra de arte, assim como os momentos de clivagem, sobretudo, proporcionando uma maturidade visual de extrema importância para quem opera nas áreas de índole artística contribuindo para o enriquecimento do *museu imaginário* de cada um. Quer a Estética, quer a História da Arte são áreas do conhecimento estruturantes: proporcionando a primeira, uma reflexão articulada com a filosofia, enquanto, a segunda é fundamental para a sistematização do conhecimento acerca das épocas históricas e do vocabulário artístico, fornecendo aos futuros artistas a indicação dos *arquivos de arte*, nos quais podem desenvolver o seu trabalho, para além do espaço público que ocupam.

Segundo Boris Groys “A arte, tal como funcionou na modernidade e continua a funcionar hoje, não desaparece uma vez cumprida a sua função. Pelo contrário, a obra permanece presente no futuro. E é precisamente esta presença da arte, futura e antecipada, o que garante a sua influência sobre o futuro, a sua possibilidade de dar forma a esse futuro.” (Groys,2016,p.212)

Chegados aqui, e para finalizar convém sublinhar que esta reflexão é por si só inconclusiva e aberta a novos desenvolvimentos. Cumpre a função de balanço a muitos anos de experiência do ensino da história da arte, estética e teorias da arte, além de tomar posição em defesa destas matérias, que são constitutivas da educação artística e humanística, mas sobretudo que são as bases para o conhecimento e apreciação da arte.

### Referências Bibliográficas

Curto, D.R. (2017). Diogo Ramada Curto responde a Helena Buescu a propósito do ensino de literatura no Secundário. *Semanário Expresso*. Consultado em <http://expresso.sapo.pt/cultura/2017-06-17-A-literatura-portuguesa-no-secundario#gs.OTLNXX>

McLuhan, M.(1969). *Os Meios de Comunicação como extensões do homem*. S. Paulo, Brasil: Ed. Cultrix, 1969.

Argan, G.C. (1968). *Arte Moderna come Arte Popolare, Gli Encontre di Veruchio*. Itália: Ed. Cappelli Roca Casciano, 1968.

Eco, U.(1991). *A Obra Aberta. Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas*. S. Paulo, Brasil: Ed.Perspetiva,1991.

*Education Today: The OECD Perspective*. Consultado em <http://www.oecd.org/education/educationtodaytheoecdperspective.htm>.

Groys ,B. (2016). *Arte en Fluxo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Argentina, Buenos Aires: Ed. Caja Negra, 2016.

# 12

## INQUIETAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: do silêncio na sala de professores à solidão nos corredores da escola

CARLA JULIANA GALVÃO ALVES



## Resumo

Esse trabalho apresenta algumas reflexões surgidas em grupos de estudos de professores de Artes Visuais em diversas situações de formação continuada a respeito da sensação de solidão e isolamento sentida no ambiente escolar, e da desvalorização dos conhecimentos elaborados na prática docente. Tais reflexões são postas em diálogo com as pesquisas de Nóvoa, Tardif, Arroyo, Vasconcelos, entre outros, a respeito da formação de professores no Brasil e na Europa, especialmente Portugal. A análise demonstra a necessidade de se fortalecer os vínculos entre os professores oportunizando meios e situações que privilegiem a partilha sistematizada de saberes e experiências advindos da prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Profissão docente; Artes visuais

## Abstract

This research presents some reflections that have arisen in groups of studies of teachers of Visual Arts in various situations of continuous formation regarding the feeling of solitude and isolation felt in the school environment, and of the devaluation of the knowledge elaborated in the teaching practice. These reflections are put in dialogue with the researches of Nóvoa, Tardif, Arroyo, Vasconcelos, and others, regarding the teacher training in Brazil and in Europe, especially Portugal. The analysis demonstrates the need to strengthen the bonds between teachers by providing means and situations that privilege the systematized sharing of knowledge and experiences that come from teaching practice.

**Keywords:** Teacher education; teaching profession; Visual arts

## Da desvalorização dos conhecimentos experienciais

Desde que iniciei minha carreira docente no departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina, há mais de vinte anos, tenho atuado na formação continuada de professores da rede pública de ensino, ministrando cursos e coordenando grupos de estudos. E o que ouvimos nas avaliações feitas pelos próprios professores a respeito destes últimos é que sua maior contribuição não vem dos textos e teorias que estudamos, mas da oportunidade de compartilhar experiências, dúvidas, angústias, acertos e desacertos advindos da prática. Manifestam uma sensação de solidão ou de isolamento no ambiente escolar, principalmente em se tratando de professores de Artes, uma vez que a carga horária ínfima atribuída a essa disciplina acaba por definir um número pequeno de professores da área por escola. Muitas escolas dispõem de apenas um professor de Artes atuando, que acaba por não ter interlocutores para estabelecer um diálogo.

Os momentos de partilha da experiência são importantes porque



a formação subentende uma dimensão social e coletiva. “Constituir-se docente é a junção do ser individual, do ser social, das experiências de vida, da formação inicial, da prática e da formação continuada, ou seja, uma relação dialética de todos esses elementos,” observa Marquesin (2003, p.101). As relações, trocas, experiências vividas na atuação profissional levam o professor a reelaborar, rever, modificar, repensar, abandonar ou valorizar os saberes adquiridos na formação acadêmica. Independentemente da formação continuada, o docente continua se aperfeiçoando e repensando a sua atuação após a formação inicial.

Fazemo-nos professores à medida que exercemos a profissão e, ao mesmo tempo, nos refazemos. Assim, a competência docente não pode mais ser definida apenas pelo conhecimento de determinados conteúdos, ou pelos certificados adquiridos na participação em eventos ou cursos de formação continuada.

Para Maurice Tardif (2007), o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de vários momentos da história pessoal e profissional deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles de forma não generalizável a qualquer outro. Isto porque esse saber não se resume aos processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.), que normalmente são adquiridos na formação acadêmica, mas incorpora também os saberes elaborados na prática profissional, por meio das relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. O saber do professor, é “plural, compósito, heterogêneo”, como também de natureza experiencial, além de disciplinar, curricular e profissional, observa o autor (Tardif, 2007, p. 18). Os saberes experienciais são aqueles adquiridos na prática profissional e que são por ela validados.

O fato de as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação valorizarem os cursos em detrimento dos grupos de estudos, a ponto mesmo de não considerarem válida a certificação destes últimos, é revelador da descrença na capacidade de autoformação do professor e no valor dos conhecimentos adquiridos na prática.

Correia faz uma análise semelhante a respeito da formação continuada de professores em Portugal:

Na realidade, a formação contínua de professores, fortemente tributária da ideologia dos “recursos humanos” e da utilização indiscriminada da noção ambígua de “necessidade de formação”, não é propensa à criação de espaços de desenvolvimento de uma solidariedade profissional que reforce a cidadania da e na profissão. Ao centrar-se nas carências mais do que nas experiências, a formação profissional contínua tende a dirigir-se para indivíduos carentes em lugar de envolver profissionais experientes capazes de, ao promoverem uma troca metódica das suas experiências, construir uma conceptualização artilhada da acção pedagógica (Correia, 1997, p. 28)



Isso reforça a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores bem como os paradigmas das pesquisas no campo da educação, especialmente no que diz respeito às relações entre professores e pesquisadores. De ambos os lados há insatisfações. De um lado, parte dos professores argumenta que são considerados por aqueles como objetos de seus estudos e pesquisas e que, na maior parte das vezes, sequer ficam sabendo dos resultados das pesquisas de que participaram; consideram ainda a produção acadêmica resultante como abstrata ou idealizada demais e desconectada do cotidiano escolar. De outro lado, pesquisadores se questionam sobre as razões pelas quais os professores não utilizam os conhecimentos gerados em suas pesquisas ou o fazem de forma distorcida, como analisa Bueno (1998, p. 7-8).

A situação não é diferente nos países da Europa, segundo diagnósticos realizados por Goodson (1995) e Nóvoa (1995, 1997). Até a década de 1980, os professores ou não têm voz ou são considerados os responsáveis pelo fracasso escolar nas pesquisas realizadas no contexto escolar. Isso revela a necessidade de que tais pesquisas considerem o professor como um colaborador indispensável à produção do conhecimento sobre educação e sobre a própria formação docente. Isso exige novas metodologias de pesquisa, que aproximem não apenas esses dois espaços de trabalho, mas principalmente esses dois profissionais, conectando a prática educacional à pesquisa acadêmica.

### **Da sensação de despreparo diante da complexidade da sala de aula**

Nos estudos sobre a carreira docente, Hüberman observou certa homogeneidade nas narrativas no que diz respeito ao contato inicial com as situações de sala de aula, cujas reações oscilam entre a “descoberta” e a “sobrevivência”; sendo que essa última pode ser interpretada também como “o choque do real”. Trata-se do confronto e da constatação da complexidade da situação profissional, situação que é assim descrita pelo autor:

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (Hüberman, 1995, p. 39).

Tardif (2007) também se refere a esse “choque com a realidade” ou “choque de transição”, dado que geralmente é vivido no período de transição entre a vida de estudante e a profissional, com todas as exigências e dificuldades. Essas percepções se fazem presentes nos relatos produzidos no contexto de nosso trabalho de pesquisa e formação e referendam esses estudos, tanto no que tange às reações de

“descoberta” quanto às de “choque com o real” ou de “sobrevivência”.

No relato de Beatriz<sup>1</sup> fica evidente essa sensação de “choque” inicial e de despreparo para assumir as aulas no início de sua carreira.

Eu era totalmente sem noção! Despreparada, né? para a vida real da... da sala de aula. Não que eu tivesse dificuldade de, na sala de aula, me impor. Isso eu nunca senti dificuldade! Mas a dificuldade mesmo de articular as coisas (Beatriz, NO<sup>2</sup>).

Pérez Gomez (1995) se refere a esse desconforto que sentem os professores principiantes ao defrontar-se com a complexidade das situações de ensino-aprendizagem em sala de aula. O trabalho em sala de aula apresenta ao professor tarefas muito diferenciadas que requerem, a todo instante, pôr em movimento percepções, avaliações e ações que integram experiências passadas e esquemas cognitivos adquiridos para a resolução de novos problemas. Não há respostas pré-elaboradas para cada situação-problema que se apresenta no cotidiano escolar. O professor atua refletindo na ação e sobre a ação, experimentando, corrigindo e inventando. O conhecimento produzido nas universidades é incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e a complexidade dos fenômenos educativos. “O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (Pérez Gómez, 1995, p. 107).

Essa é uma das razões para esse “choque” com a realidade, tão comum nos relatos de professores. Madu também faz uma narrativa bastante ilustrativa de suas percepções e reações quando de sua primeira experiência docente em um projeto de ação social com menores infratores e em situação de vulnerabilidade social. As provocações, xingamentos e recusa em participar das atividades propostas que recebia dos alunos nos dois primeiros meses quase o fizeram desistir. “Às vezes tentava uma aproximação, alguns participavam das atividades, outros se recusavam, eram de uma hostilidade insuportável!”, diz ele.

Cheguei lá no PROVOPAR, fiz entrevista, ela me explicou o que eu tinha que fazer e parti pra escola oficina. No outro dia já fui trabalhar. Eu não fiz nem treinamento! Quando eu cheguei na escola-oficina tinha muito adolescente. É a maioria dos adolescentes era adolescente em situação de risco... vulnerabilidade social... menino que tinha cometido furto... até homicídio e tal. Ai... havia

1 As narrativas que compõem esse trabalho foram elaboradas em instâncias de formação continuada dentro do Projeto de Extensão Rede Arte na Escola, cadastrado na Universidade Estadual de Londrina, no período de 2014 a 2017 e estão sendo analisados no âmbito do Projeto de Pesquisa “A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva autobiográfica”, ambos sob minha coordenação.

2 Utilizamos a sigla NO quando se trata de uma narrativa oral, e NE quando se trata de uma narrativa escrita.

até uma certa rejeição, né? Fiquei lá também uma semana tentando... teimando com a situação. Os meninos me rejeitando. Passou um mês eu pensei: "Ah, sabe de uma coisa? Isso aqui não é pra mim, não! Esses meninos não gostam de mim e... e a situação aqui é complicada." Saía rebelião, quebravam tudo, e tal. Falei: "não sei como pode" é... eu não sabia que existia gente daquele jeito, né? naquela situação. Poxa... fui lá, pedi demissão pra orientadora. A orientadora disse: "Não, fica aí!" Ela insistiu, porque é difícil arrumar alguém para trabalhar também. Fiquei. Só que com dois meses eu percebi que eu tinha muita facilidade com adolescente! Comecei a ter facilidade com eles. E para mim aquilo estava muito bom! Falei: "Não, eu vou ficar aqui mesmo! Eu acho que trabalhar com adolescente é legal (Madu, NO).

Primeiro o "choque" com uma realidade desconhecida mesmo para ele que já havia morado na rua. Mas logo em seguida, o "entusiasmo" que acompanha a "descoberta" de sentir-se capaz; de sentir-se responsável e atuando em alguma coisa que lhe dá prazer.

Aqui se evidencia o quanto a formação se dá na prática, incorporando os saberes que são elaborados ali, na interação com os alunos e com os colegas de trabalho e outros profissionais com quem convive no espaço escolar.

### **Do silêncio e da falta de apoio no ambiente escolar**

É importante destacar o papel constitutivo na formação que exercem as interações entre os próprios professores, pelas trocas de experiências e a partilha de saberes que se dão no cotidiano escolar, nos espaços e tempos inventados e reinventados por eles mesmos. Nas conversas que acontecem nos intervalos entre as aulas ou nos momentos dedicados às atividades de planejamento, seja nos espaços escolares ou fora deles, muitas trocas de experiências, saberes e estratégias de ação e até mesmo de resistência são feitas. De modo geral, os professores compartilham entre si saberes relativos a modos de fazer, informações sobre alunos e estratégias para lidar com eles, novos materiais didáticos/educativos descobertos e/ou aprovados por eles

Assim, como observa Geni Vasconcelos (2003), se estabelece uma rede, ou várias redes conectadas, pelas quais circulam os saberes que são gerados ali mesmo, a fim de enfrentar as situações desafiadoras que vão surgindo na prática escolar. Essas relações imprimem marcas que podem ser muito duradoras e possuem sempre uma dimensão formadora; imbricadas a outras relações que se dão em instâncias exteriores à escola, elas exercem importante papel nos processos de formação das identidades docentes:

Sua identidade vai se forjando assim, com múlti-

plos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros –, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. [...] Cada um deles colabora para tecer, numa trama complexa, as vidas de professores / professoras (Vasconcelos, 2003, p. 12).

Mas nem sempre o professor encontra ambiente propício, como podemos perceber no relato de Beatriz a respeito das relações entre colegas de trabalho, equipe pedagógica e direção. Em vários momentos de sua narrativa, tanto a oral quanto a escrita, ela faz referências às dificuldades encontradas na escola para estabelecer parcerias e trocas de experiências, materiais e ideias.

Na escola que atuo, sinto um ambiente mais de negatividade do que de positividade, professores da minha área não se relacionam com tanta harmonia, e os de outras áreas tem a propensão de fazer o básico o menos possível em atividades extras da escola. No setor da supervisão há sempre troca, ou as que já estão há alguns anos foram vencidas pelo descaso dos outros professores mais antigos da escola. Na direção, por mais que tenha boa vontade, vejo situações que me descontentam, como por exemplo realização de trabalho de outra instituição em que a direção e outros professores atuam e deixam questões de trabalhos pertinentes da escola sem uma boa execução (Beatriz, NE).

Nesse trecho de sua narrativa oral, podemos ver como Beatriz se ressentida de não ter com quem dialogar, desde os primeiros anos de atuação profissional: “Não tinha com quem trocar ideia, né? Não tinha é... pessoas em volta de mim. Porque a escola também é... não tem outro professor com quem trocar uma ideia sobre arte, né? Não tem!”

Na continuidade de seu relato, por várias vezes expressa sua indignação em relação a essa situação de silêncios e ausências, que poderia ser assim sintetizada: falta de colaboração dos professores em geral na organização de eventos, tais como a Feira de Ciências da escola, falta de diálogo com outros professores de arte na escola, falta de apoio da equipe pedagógica para levar os alunos em visita a exposições de arte e a falta de algum mecanismo de avaliação que lhe permitisse refletir e repensar a sua própria atuação.

A gente não tem na escola alguém pra... eu acho até estranho! Às vezes a gente se mata para fazer uma exposição lá... ninguém... parece que não tem nada lá, né? Não tem nada na parede! Então isso desmotiva? Desmotiva por um lado mas te dá mais força por outro lado, né? Eu recebo às vezes elogios de alguns professores e isso me faz repen-

sar na minha atuação docente, se eu tô no caminho certo, se não... (Beatriz, NO).

As narrativas de Beatriz revelam uma forte sensação de isolamento que vem enredada em sentimentos de frustração, solidão, desânimo e desencanto com a escola. Mas é imprescindível dizer aqui que, não obstante a situação descrita, ela continua determinada a fazer um bom trabalho de arte, que seja capaz de transformar essa realidade.

Arroyo assim se refere a essa situação de isolamento e mal-estar que sentem alguns professores em seus contextos escolares.

Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços. [...] esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão de sistemas de ensino e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar (Arroyo, 2011, p. 150).

Os professores de Artes se sentem assim principalmente quando realizam atividades em espaços alternativos à sala de aula. Alterações na rotina escolar incomodam professores de outras áreas, zeladores e mesmo a própria equipe pedagógica quando estes não compreendem a natureza da arte, quando não a reconhecem como área de conhecimento, quando não valorizam sua presença, quando não estão dispostos a romper com os hábitos e rituais cristalizados. É preciso muita persistência para não desanimar, para não cair na rotina das práticas insípidas e inestéticas, para não abrir mão de seus projetos e sonhos.

Tal como Arroyo, acreditamos na importância de se criar redes de comunicação para o compartilhamento de ideias, experiências e práticas significativas entre escolas e professores, de forma que essas trocas possam ser socializadas, discutidas e reforçadas. “Essas redes podem cruzar-se, amarrar-se e se tornar um espaço de formação permanente, de inovação e sobretudo de reforço e consolidação de um estilo de inovar e de gerir processos educativos”, diz Arroyo (2011, p. 151). Os grupos de estudos têm se mostrado uma ótima oportunidade para que isso se consolide. São oportunidades que nos permitem pensar sobre a própria existencialidade, sobre o sentido que damos ao nosso trabalho, sobre o ser e o fazer docente; reflexões sem as quais a prática poderia ser apenas um cumprir de tarefas.

Compartilhamos também das ideias de Luciana Loponte de que, nos grupos de formação docente, mais do que “trocar experiências”, estabelecemos importantes relações intersubjetivas, fortalecidas pelas relações de amizade que nascem ou se consolidam no espaço escolar.

Não há receitas para ser um ‘bom professor’ ou

uma 'boa professora', há inúmeras possibilidades de ser docente. Uma docência que se faz "artista" pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola). (Loponte, 2007, p. 236).

Urge repensar as estratégias de formação de professores, tanto aquelas oferecidas pelas insituições de ensino superior quanto aquelas organizadas e oferecidas pelas secretarias de educação, em uma perspectiva que favoreça o processo de responsabilização para uma maior autonomia na própria formação e na construção do conhecimento; em uma perceptiva que incentive a postura reflexiva e investigativa do professor, valorizando o conhecimento produzido por ele na interação com os alunos e com os colegas.

As inquietações dos professores não se restringem ao domínio de saberes, métodos ou qualificação para os novos desafios educacionais, mas dizem respeito à dimensão subjetiva da interação com o outro. A profissão docente se efetiva na interação humana, tratando-se portanto, de "[...] um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas" (Feldmann, 2009, p. 76). O que faz da escola um emaranhado de culturas e significações que se entrecruzam, permeado por relações de poder, afetividade, política e ética, inerentes a toda relação humana, como observa a autora.

## Referências

Bueno, B. O., Catani, D. B., SOUSA, C. P. (Orgs.). (1998). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras.

Correia, J. A. (1997). A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores. Território Educativo: Revista da Direcção Regionalde Educação do Norte , 2, p. 21-29.

Feldmann, M. G.. Formação de professores e cotidiano escolar. In \_\_\_\_\_.(Org.). (2009) Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: SENAC, p. 71-80.

Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed., p.63-78.

Hüberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A.(Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed., p. 31-61.

Loponte, L. G. (2007). Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: Oliveira, M. (Org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria, RS: UFSM, p. 231-249

Marquesin, D. F. (2003). A construção do ser professor e a capacitação docente. 2003. 150 f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed.

Nóvoa, A. (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Pérez Gómez, A. (1995). O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 92-114.

Shön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. p.77-91.

Tardif, M. (2007). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Vasconcelos, G. A. N. (Org.). (2003). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A.



# 13

## RACIONALIDADES QUE JUSTIFICAM A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR. A força e o impacto do argumento económico

LEONARDO CHARRÉU

## Resumo

Vários autores, num passado recente, têm procurado justificar a presença do ensino das artes no currículo oficial dos ensinos básico e secundário. São justificativas racionais que procuram, desde várias perspectivas, defender a presença e o papel das artes no currículo oficial escolar da educação não superior. No entanto, num mundo multipolar e globalizado que é cada vez mais o nosso, outras formas de racionalidade podem ser utilizadas. Isto se pensarmos no quadro de uma política educativa que olhe para a educação como um biólogo olha para uma floresta e, mais do que uma única árvore, veja uma teia complexa e viva de relações e interdependências.

Os elevados números referentes ao valor gerado pelas chamadas indústrias culturais, nas economias avançadas do mundo, acrescentam mais uma racionalidade para defender a presença (e reforço) das artes no currículo num tempo em que a economia, tem marcado, de forma crescente, o debate político contemporâneo.

**Palavras-chave:** Educação Artística, Currículo, Valor, Economia

## Introdução

A necessidade de repensarmos sistematicamente os fundamentos da educação artística e do papel das artes na educação pública levou-nos, há poucos anos atrás, a dedicar um dossier especial a esta problemática numa revista científica brasileira (Oliveira, Charréu e Queiroz, 2015). Então, como hoje, no editorial da revista considerávamos ser este “um tema atual quando, em muitos países, sopram ventos reformistas que tendem a lançar as áreas artísticas para as margens do currículo das instituições escolares (ou até mesmo para fora dele!)”. Em muitos países, incluindo o Brasil e Portugal, o tempo veio a dar-nos razão. Quando se julgava que a área da expressão humana estaria definitivamente contemplada por via das disciplinas artísticas nos currículos oficiais do ensino não superior, ocupando um lugar por direito próprio, entre as disciplinas de raiz mais cognitivista, eis que, a cada mudança de governo a cada guinada ideológica e política que daí resulta, as artes tendem debilitar-se, cada vez mais, no sistema. Ou perdendo horas semanais ou, até mesmo, desaparecendo completamente das matrizes curriculares de determinados anos das escolas públicas. E se a ideia de alguns gestores e planificadores educativos de determinado viés político, que se sucedem naturalmente nos regimes democráticos, é a de formar acéfala e acriticamente cidadãos produtivos para as economias hipercompetitivas do cenário global, a economia real atual, como veremos a seguir, tem-nos dito que as atividades derivadas da cultura e da criatividade, onde o peso do artístico é naturalmente relevante, são das que mais contribuem para a geração de riqueza das nações mais avançadas do mundo ocidental. No cenário global das trocas de bens

transacionáveis e de serviços especializados em que estamos imersos, se um país não produz artistas, criatividade e cultura, terá então que os importar de fora, com todas as consequências socioeconómicas e culturais que daí advém.

Num mundo em que o discurso económico tende a prevalecer sobre todos os outros, por força do aparelho mediático que nos circunda, do impacto dos números e do que significam na vida real das pessoas (em particular os referentes ao Produto Interno Bruto, ao Desemprego e Inflação), a justificativa económica pode pois ombrear com as outras “formas de racionalidade”, na designação preferida por alguns autores, como Errázuriz (1998) e Hernández (2003) para sustentar a presença da educação artística nos currículos escolares oficiais da educação pública.

Acreditamos que o conhecimento e a consciencialização pelos decisores políticos do que significam os números gerados economicamente pelas Indústrias da Criatividade e da Cultura (que doravante designaremos pelo acrónimo ICC), pode de sobremaneira favorecer a advocacia da educação artística e a presença (definitiva!?) das artes na escola pública, não como área marginal, mas como área chave para, a jusante, no espaço e no tempo, poder vir a gerar riqueza e sustentabilidade numa comunidade e, em termos mais vastos, num país.

### **Formas de racionalidade para justificar as artes na educação**

Fernando Hernández (2003, p.37) define uma forma de racionalidade como “o conjunto dos argumentos e evidências que servem para sustentar um estado de opinião que fundamentalmente uma reforma ou uma inovação em educação”. Em suma, trata-se do discurso, mais ou menos articulado, com que se justifica mais filosoficamente, ou mais pragmaticamente, a opção por determinado modelo de uso da educação artística na educação geral, em detrimento de outro.

A partir de um estudo de Errázuriz (1998) Hernández (2003) define onze formas de racionalidade para sustentar a presença da educação artística no currículo. Por vezes, alternam-se, em função do objetivo político das reformas educativas, mas sucede que também podem coexistir várias formas de racionalidade ao mesmo tempo, num programa reformista educativo transversal, até porque os níveis etários dos jovens que receberão essa educação artística são também determinantes para o enfoque que, em cada nível, fará sentido ser dominante.

A *racionalidade industrial* serviu de base para o uso da educação artística como suporte para a formação de artistas e artesãos especializados para a indústria. Em Portugal esteve na base da criação das escolas de artes e ofícios António Arroio, em Lisboa e Soares dos Reis, no Porto, no início do século passado. As práticas oficinais, as destrezas manuais e os procedimentos miméticos são axiais nas estratégias didáticas do ensino artístico desenvolvido sob este paradigma. Em Portugal, ou em países e regiões com uma forte componente industrial, poderá ainda fazer sentido, pelo menos ao nível do *ensino profissional*, a existência deste tipo de ensino artístico mais instrumental do que criativo. Mas também é preciso ter bem consciência que as economias dos países

ocidentais estão se “desindustrializando” (o que tem feito crescer exponencialmente a China, enquanto grande fábrica do mundo) tornando-se cada vez mais “economias do conhecimento”, que justificarão, naturalmente, outro tipo de racionalidade para sustentar também um outro tipo de educação artística no currículo escolar oficial.

A *racionalidade histórica* baseia-se no argumento, quase irrefutável, do permanente reconhecimento que arte sempre teve ao longo da história do mundo ocidental enquanto metanarrativa de expressão e articulação dos principais elementos simbólicos e culturais de uma dada sociedade, em cada momento particular. Se quisermos ir mais ao fundo da própria história, poderíamos ainda dizer que este tipo de justificativa também se poderia apoiar numa espécie de direito histórico consuetudinário que já vem desde o antigo quadrivium, que como sabemos integrava o estudo da música como uma das chamadas artes liberais.

A *racionalidade forânea* (ou externa) vai ao exterior, aos países mais influentes em termos económicos e culturais, para justificar a presença das artes na educação e a adoção de determinadas perspectivas e paradigmas ainda prevalentes. Assim, desde a longínqua escola Bauhaus alemã dos anos trinta e do seu evoluído modelo curricular, até às perspetivas francesas expressionistas das “arts plastiques” dos anos 70, passando pela influência italiana, já nos anos 80, mais próxima do Design, com os trabalhos de Bruno Munari e Gillo Dorfles, entre outros, a servirem de referência, para chegarmos, por fim, às influências dos modelos anglo-saxónicos, como a DBAE (Discipline-Based Arts Education) e seu derivado brasileiros (proposta triangular) que timidamente, nos parece, influenciaram as práticas docentes de alguns arte educadores nacionais, temos sido permeáveis ao que vem de fora.

A *racionalidade moral* acaba, no fundo, por ser também uma espécie de racionalidade forânea, pois vai fora buscar os seus referentes, apesar de se ter produzido massa crítica interna (Santos, 2008 e Sousa, 2003) suficiente e capaz para justificar o papel e importância das artes para o cultivo da vida espiritual e emocional das crianças e dos jovens. Este tipo de pensamento pedagógico teve um peso muito particular nos anos vinte e no período pós-guerra estando na base da chamada “*educação pela arte*” preconizada por Sir Herbert Read e teve grande influência nos pedagogos nacionais pioneiros da educação artística no currículo escolar. Havia, nesse tempo, uma conceção essencialista de arte, talvez desadequada relativamente ao que é hoje considerado uma obra de arte, o que obriga a um upgrade conceptual desta perspetiva, no entanto, se acrescentarmos à agenda educativa contemporânea as premissas inerentes a uma ideia de uma *educação para paz*, neste mundo que se tem tornado, de forma crescente, um lugar violento, perigoso e instável, talvez devêssemos rever e reatualizar conceptualmente este tipo de racionalidade para sustentar a presença das artes no currículo escolar dos nossos jovens.

A *racionalidade expressiva* encontra-se muito próxima da racionalidade moral e é devedora da obra de Viktor Lowenfeld que aplicou alguns dos pressupostos da psicanálise à educação artística. O grosso da sua obra foi produzida nos anos 30 e 40 e dela destaca-se o famoso

livro *Creative and Mental Growth*, publicado nos finais dos anos 40. Nestas premissas, a arte seria o veículo ideal para as crianças expressarem os seus sentimentos, as suas emoções e o seu mundo interior e é onde se embasa nos finais dos anos 40 a narrativa da arte como autoexpressão que ainda serve de guia a muitos dos educadores contemporâneos, sobretudo, os que trabalham com os níveis infantis de escolaridade.

A *racionalidade cognitiva* também surge a partir dos anos 40, por sinal bastante produtivos intelectualmente, apesar da Segunda Grande Guerra ter ocupado praticamente toda a primeira metade da década. Vai depois conhecer um forte incremento nos anos 60 apoiada pelos avanços das ciências cognitivas e dos estudos educacionais de raiz conceptual. Parte-se do princípio que existe uma forma de conhecimento veiculado pela arte que favorece o desenvolvimento intelectual de jovens e crianças.

A *racionalidade perceptual* também radica nos estudos dos anos 60 e defende que através da arte as crianças e os jovens podem desenvolver a sua percepção visual de uma forma dupla, quer no que respeita à dimensão estética, quer no que respeita ao ambiente envolvente. Fundamenta-se didaticamente na observação e análise de elementos formais estruturantes, que já se conhecem de antemão, para a partir daí desenvolver as competências plásticas dos alunos.

A *racionalidade comunicativa* tem pontos de contacto com a forma de racionalidade anterior e circunscreve mais o mundo do design gráfico e de comunicação do que o mundo das chamadas artes plásticas (pintura e escultura). Parte do princípio segundo qual vivendo nós, definitivamente, numa semiosfera ou, no entendimento de outros autores, numa iconosfera, dominada pelas imagens, torna-se então crucial que os jovens aprendam não só a ler como também a produzir imagens. Nesta perspetiva, questões de semiótica cruzam-se com alguns conceitos básicos e aspetos formalistas e constituem ainda hoje os eixos principais sobre os quais assentam os conteúdos do currículo escolar.

A *racionalidade interdisciplinar* acaba também por ser uma racionalidade forânea porque é bem inspirada por experiências externas, sobretudo norte-americanas, como a famosa DBAE (Discipline-Based Arts Education) a que já nos referimos atrás. Esta metodologia impulsionada pela todo poderosa Fundação Getty, inspirou um modelo (proposta triangular) implementado no Brasil por Ana Mae Barbosa e em Portugal inspirou o projeto “Primeiro Olhar” da Fundação Calouste Gulbenkian. Nesta perspetiva, que é bem académica, a arte busca um reconhecimento curricular baseado nas quatro disciplinas estruturantes de qualquer currículo de Belas Artes: a História da Arte, a Crítica de Arte, a Estética e a Oficina de Arte ou atelier.

Guardamos para o fim as duas formas finais de racionalidade para justificar e defender a presença das artes e da educação artística no currículo. Referimo-nos à *racionalidade criativa* e à *racionalidade cultural*. A primeira, que se inicia na década de 50, parte do princípio que a escola, acima de tudo, deveria favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças e dos jovens e que para isso a arte deveria servir como um disparador. Trata-se de uma premissa muito repetida,

em cada reforma educativa contudo, com bem refere Hernández (2003) sem incorporar as correntes mais atuais sobre os estudos da criatividade, pelo que em Espanha, como em Portugal, é muito comum vermos bibliografias de apoio aos programas de estudo desfasadas duas ou três décadas da contemporaneidade. Por outro lado, à força de ser demasiado repetida, a criatividade entrou numa espécie de banalização discursiva de uso do termo que, na verdade, a desfoca perante o ruído conceptual das outras componentes do currículo e perante a dificuldade da definição de critérios claros e objetivos para definir o que de facto é criativo.

Para além da racionalidade criativa, a segunda racionalidade que poderia estar mais implicada num desenvolvimento curricular que favorecesse, a jusante, nas chamadas indústrias criativas e culturais, é a *racionalidade cultural*. Surge nos inícios dos anos 90 e apoia-se nas premissas da pós-modernidade cultural segundo as quais a arte, mais do que um fenómeno ou um objeto, é antes de mais uma manifestação cultural, não fazendo os artistas mais do que realizar representações que mediam significados que são naturalmente diferentes em cada espaço e em cada tempo. Nesta forma de racionalidade revêem-se o atual papel da arte e da função que as imagens de vários tipos (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais. Para este tipo de racionalidade é a compreensão e não o simples objeto artístico produzido, o objetivo prioritário da educação artística.

É a compreensão que permite chegar a níveis mais complexos de interpretação e assimilação das propostas artísticas contemporâneas. O funcionamento de toda uma indústria criativa e cultural produzida quer a uma escala local, quer a uma escala global, vai também depender, em grande parte, dos modos como a educação formal e a educação informal estão hoje, por via da educação artística, a formar os seus *prosumidores*, quer dizer os seus públicos que são simultaneamente produtores e consumidores, como previa Alvin Toffler nos inícios dos anos 80. E é este papel duplo o que é verdadeiramente novo e desafiante nas práticas culturais contemporâneas, puxando conceitos como cidadania digital e democracia participativa para patamares conceptuais e discursivos inimagináveis há poucos anos atrás. Ainda estamos só no início e os próximos tempos afiguram-se, no mínimo, instigantes.

### **O peso das indústrias criativas e culturais nas economias avançadas**

Poderíamos definir ainda uma outra forma de racionalidade para sustentar a presença das artes nos currículos escolares, a acrescentar às do ponto anterior. Essa seria a *racionalidade económica* segundo a qual as artes estão na base de um conjunto de competências e habilidades que vão ser requeridas para compreender e interpretar os produtos, serviços e práticas culturais, cada vez mais polifacetadas, que são a imagem de marca das ICCs. Das que existem e das que ainda estarão por inventar. Em suma, no mundo novo que está por vir, ou que já está aí, todos necessitarão de alguma forma de conhecimento artístico para poder usufruir, quer como consumidor, quer como produtor, o que a

cultura tem para lhe dar.

Nos últimos anos uma série de estudos relatórios (Lhermitte, Blanc & Perrin, 2015, NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS & BUREAU OF ECONOMIC AFFAIRS, 2015 e McAndrew, 2017) têm revelado, com números convincentes, o significativo peso na economia das atividades circunscritas pelo que definimos como ICC. Infelizmente, os números tem tido muito mais peso entre os decisores políticos do que a argumentação filosófico-pedagógica. E são eles que decidem a organização do currículo escolar e as suas orientações ideológicas e conceptuais. Incluindo a cedência, à comunidade educativa, do poder de definir (ainda que em doses “inofensivas”) aquilo que se deve estudar na chamada “flexibilização curricular” que em Portugal está movimentando as escolas e os professores.

Fazendo um rastreio nas leiloeiras de arte, nas vendas realizadas em feiras internacionais de arte e numa série de indicadores conectados com o mundo do espetáculo e das artes performativas, entre muitos outros campos de atividade criativa e artística, os investigadores têm chegado a números verdadeiramente esmagadores.

Em 2013, as ICCs movimentaram o número astronómico de 2.250 biliões de dólares norte-americanos, qualquer coisa como 3% do PIB mundial, gerando cerca de 29,5 milhões de empregos em todo o mundo (Lhermitte; Blanc & Perrin, 2015). 39% das vendas de mercado e 35% dos empregos pertenciam aos sectores dominantes da Televisão e das Artes Visuais (entre 11 outros sectores), com os EUA, o Reino Unido e a China a liderarem os países que mais contribuem para estes números, ainda que se analisarmos por região, é a região da Ásia-Pacífico a que mais contribui para os números globais com 743 biliões de dólares (3% do PIB regional), e gerando 12,7 milhões de empregos, seguindo-se da Europa, com 709 biliões de dólares (também 3% do PIB regional) e com 7,7 milhões de pessoas trabalhando nesta área. A América do Norte é a terceira região, com 620 biliões de dólares movimentados e dinamizando cerca de 4,7 milhões de empregos (3,3% do PIB regional). Segue-se depois a região da América Latina e Caribe, com 124 biliões de dólares e 1,9 milhões de empregos (2,2% do PIB regional) e, por fim, a África e o Médio Oriente, gerando mais emprego que na região anterior, 2,4 milhões de empregos, mas com menos valor gerado, 58 biliões de dólares e apenas 1,1% do PIB regional.

Outros estudos, mais recentes (McAndrew, 2017), e reportando-se especificamente ao mercado da arte global, referem a movimentação de 56,6 biliões de dólares e um crescimento espantoso de 43,3% entre 2009 e 2016.

Estes números falam por si, e são mais do que suficientes para olhar para uma parte que alimenta as ICCs com outro cuidado. E entre as atividades que claramente alimentam as ICCs estão todas aquelas situadas, direta ou indiretamente, à volta da arte. Daí que um país que queira pertencer à vanguarda económica contemporânea jamais poderá descurar o ensino das artes e a educação artística no seu sistema de ensino, seja público, seja privado.

O estudo de Anne Bamford (2006) sobre o impacto das artes



na educação, publicado há uma dúzia de anos atrás, revelava que em muitos países os conceitos de educação artística variam bastante. O que nos leva a questionarmo-nos sobre que artes e que ensino artístico desenvolver? Que paradigma de educação artística seguir? Haverá algum paradigma preferível em relação a outro qualquer? Esta seria uma discussão intensa para um outro momento, numa altura em que já ninguém discute que os dispositivos tecnológicos e o funcionamento em rede estão a alterar fortemente os modos de produção de cultura (Pereira, 2016).

Por fim, teremos que ver, com muita atenção, o discurso recorrente do empreendedorismo (Deresiewicz, 2015) e ver realmente que novas possibilidades se abrem e que eventuais novas exclusões ou marginalizações também se podem perigosamente abrir para as sociedades contemporâneas, se a tónica for exageradamente colocada no argumento económico. E depois, como bem sustenta Alexandre Melo (2016), a lógica económica pode não ser suficiente para explicar os fatores (intuição e informação cultural específica) que nos parecem como susceptíveis de induzir bons resultados económicos para o investimento em arte. Acreditamos que entre essa informação cultural específica se encontre muita do âmbito da filosofia, das letras e, em geral, do mundo das humanidades, hoje tão cercadas pelas políticas públicas universitárias.

## Referências

Bamford, A. (2006). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.

Deresiewicz, W. (2015). The death of the artist and the birth of the creative entrepreneur. *The Atlantic Monthly*. Disponível em [www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/01/the-death-of-the-artist-and-the-birth-of-the-creative-entrepreneur/383497/](http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/01/the-death-of-the-artist-and-the-birth-of-the-creative-entrepreneur/383497/). Consultado em 12/04/2018.

Errázuriz, E. (1998). Rationales for art education in Chilean schools In Freedman, K.; Hernández, F. (Eds.). *Curriculum Culture and Art Education*. Nova Iorque: SUNY Press.

Hernández, F. (2003) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro

Lhermitte, M.; Blanc, S. e Perrin, B. (Coords.) (2015). *Cultural Times. The first global map of cultural and creative industries*. S/L: CISAC.

McAndrew, C. (2017a). *The art market 2017. An Art Basel & UBS Report* Basileia: Art Basel & UBS.

Melo, A. (2016). *O sistema da Arte Contemporânea*. Lisboa: Documenta.

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS & BUREAU OF ECO-

NOMIC AFFAIRS (2015) The U.S. Arts and Cultural Production Satellite Account (1998-2015). Disponível em <https://www.arts.gov/artistic-fields/research-analysis/arts-data-profiles/arts-data-profile-16>. Consultado em 12/05/2018.

Oliveira, M.; Charréu, L. e Queiroz, J.P.(2015). Editorial. Dossier: Repensar os Fundamentos da Educação das Artes na Contemporaneidade *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. 8 (2), 1-4.

Pereira, J.C. (2016). O valor da arte. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Santos, A. S.(2008). Mediações arte-educacionais, ensaios coligidos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

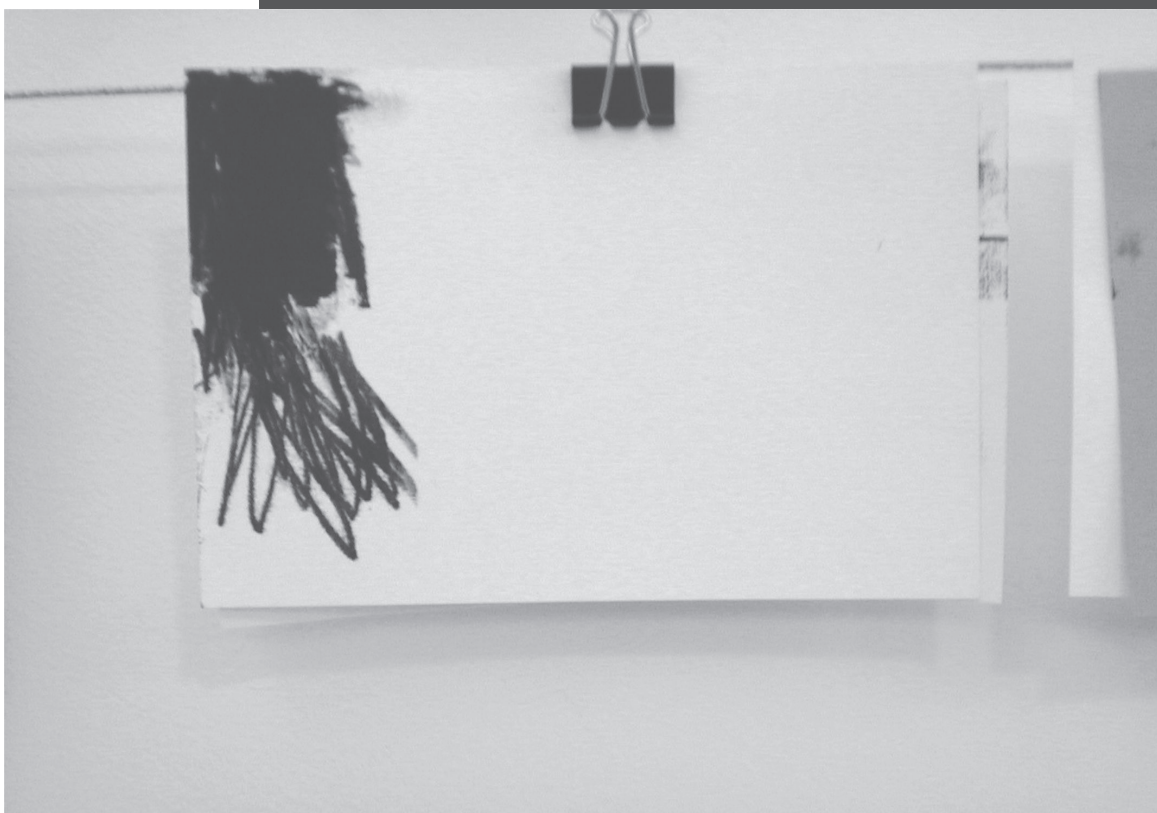
Sousa, A. B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. 3 Vols. Lisboa: Instituto Piaget.



# 14

## A MEDIAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DA ARTE/EDUCAÇÃO: comentários sobre uma experiência

REJANE GALVÃO COUTINHO  
CAMILA SERINO LIA



## Resumo

O texto aborda a questão da mediação cultural pela perspectiva da arte/educação onde se situam as autoras. Partindo de experiências e de investigações comuns, procuramos circunscrever o campo da mediação cultural no contexto das ações educativas em museus e centros culturais de São Paulo, Brasil, evidenciando algumas características e abordagens que predominam nas práticas observadas. Tendo a Abordagem Triangular de ensino da arte como fundamento, retomamos uma experiência desenvolvida num coletivo de arte/educação para revelar a potência desse constructo teórico metodológico nos processos de formação e atuação profissional dos educadores mediadores e no desenvolvimento de estratégias de mediação para um público jovem numa exposição de arte moderna e contemporânea num centro cultural.

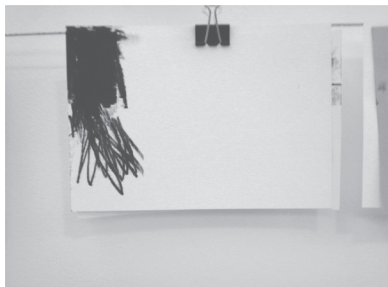
**Palavras-chave:** Mediação cultural; Arte/Educação; Formação de mediadores; Educação não-formal; Abordagem Triangular.

## Abstract

The text addresses the issue of cultural mediation from the perspective of art/education where the authors are located. Based on common experiences and research, we seek to circumscribe the field of cultural mediation in the context of museum education in São Paulo, Brazil, highlighting some characteristics and approaches that predominate in the observed practices. Taking the Triangular Approach as a foundation, we return to an experience developed by an art/education collective to reveal the potency of this theoretical methodological construct in the processes of training educators as mediators and in the development of mediation strategies for a young audience in an exhibition of modern and contemporary art in a cultural center.

**Keywords:** Cultural mediation; Art/Education; Mediators formation; Non-formal education; Triangular Approach.

## Um esboço inicial



1 Todas as imagens do texto são de autoria de Camila Serino Lia, realizadas em ações educativas em São Paulo/BR; pertencem ao seu acervo pessoal.

A nossa imersão no campo da mediação cultural tem se efetivado desde início dos anos 2000 no âmbito de um coletivo em arte/educação que concebe e desenvolve projetos educativos em instituições culturais de relevância no estado de São Paulo<sup>2</sup>. O acentuado viés formativo e investigativo que permeia as nossas ações de formação inicial e continuada dos educadores nesses espaços impulsionam também as nossas pesquisas no âmbito acadêmico.

Assim, nós como autoras deste texto convidamos os leitores e leitoras a percorrerem conosco algumas de nossas experiências como educadora e formadora e, das percepções e inquietações acerca do campo da mediação cultural, decorrentes dessa convivência agora alargada nas pesquisas da pós-graduação como orientanda e orientadora, respectivamente.

Para esta nossa conversa, escolhemos compartilhar um breve panorama do que temos assistido acerca do que vem sendo elaborado em termos de mediação cultural no contexto das ações educativas das instituições culturais de nossa cidade, procurando cercar e entender os conceitos que configuram as práticas dos arte/educadores num campo mais alargado e de natureza fluida. Em seguida, repousamos num contexto de maior delimitação com um relato de experiência que busca aclarar a nossa reflexão em relação a como estes conceitos vêm sendo elaborados pelos arte/educadores nos seus percursos de formação e atuação neste campo.

### **Primeiras formas: dos conceitos que saltam das práticas dos arte/educadores**

A partir de nossa experiência em campo e da observação sobre a cena da mediação cultural em nosso contexto, tentamos caracterizar algumas tendências em práticas e proposições que podem ser agrupadas sob um mesmo ponto de vista ou uma mesma abordagem. Trata-se de um exercício de análise que não pretende esgotar as vias possíveis, mas que pode funcionar como apoio para nos situar no terreno difuso da mediação cultural.



---

<sup>2</sup> O Arteducação Produções, para mais informações ver: [www.arteducacaoproducoes.com.br/](http://www.arteducacaoproducoes.com.br/)

A educação em museus e centros culturais, campo da educação não-formal, vem tomando da educação formal, uma perspectiva construtivista, onde se inscreve uma ampla ideia de mediação relacionada à própria ação do educador mediador como propositos de situações de aprendizagem. Por esta via acompanhamos inclusive uma mudança na nomenclatura das ações e dos sujeitos dessas ações. Por exemplo, caiu em desuso o termo *visita guiada* para a ação e *guia* para o sujeito que organiza essa ação. Tornou-se anacrônico também o uso dos termos *orientador de público* ou *monitor* para se referir ao sujeito que propõe e encaminha ações educativas. Por outro lado não há um consenso sobre qual a nomeação mais adequada, que melhor qualifique essa ação e o sujeito propositos, as escolhas parecem se justificar e fundamentar nas correlações que se fazem com os campos afins que se entrecruzam. Temos *ações educativas* conduzidas por *educadores*; temos *visitas mediadas* conduzidas por *mediadores*; temos *visitas* simplesmente conduzidas por *arteeducadores*, ou por *artistas-educadores*, ou ainda por *educadores-artistas* que instauram situações de aprendizagem em colaboração com os públicos. Em comum nesse movimento de mudança está a negação de uma perspectiva educacional tradicional e monológica.

Entretanto, nem sempre as mudanças de nomenclatura são acompanhadas de reflexões sobre as concepções que dão sustentação às práticas. Observamos, no contexto brasileiro, que mediação pode estar fortemente associada à ideia de tradução de conhecimentos artísticos para visitantes de museus e centros culturais com intuítos diversos como o de aproximar e dar acesso, o de possibilitar a ampliação de repertório ou o de formação de público para as artes. Essas perspectivas partem de um pressuposto comum que pensa o visitante como leigo e incapaz de acessar e compreender por si as produções artísticas, justificando e valorizando o discurso institucional reproduzido pelos educadores e justificando a própria presença dos educadores nas instituições. Muitos programas educativos se organizam exatamente nessa direção, já outros (poucos) procuram justamente desconstruir essa ideia prepotente revelando os mecanismos reprodutores, e há ainda uma minoria que se propõe a escuta do que tem a dizer os educadores sobre seus conflitos e os visitantes sobre suas [in]capacidades nesse contexto.

Ainda na perspectiva da mediação como tradução e acesso ao campo da arte e da cultura, há por tradição uma forte tônica, no âmbito das políticas culturais, na necessidade de democratização dos bens patrimoniais, sobretudo quando se trata de uma instituição pública. Nesses casos, nem sempre se evidenciam quais as direcionalidades das ações pretendidas, pois elas podem apontar para instâncias de conservação de relações de poder, num faz de conta de acesso não acessível, ou, inversamente, apontar para uma transformação de tais relações de poder através de aberturas para apropriação de sentidos que os bens patrimoniais carregam pelos sujeitos implicados na ação, ou ainda apontar em outras direções não vislumbradas por nós. Aliás, vale frisar que a questão da direcionalidade é importante em si mesma para qualquer ação de mediação. Como educadoras (de onde falamos) precisamos pensar sobre elas, as direcionalidades de nossas ações, para poder



aproveitar seus movimentos, suas nuances e enfrentar seus paradoxos.

Voltando ao conceito de mediação, há também o entendimento da mediação como possibilidade de propiciar vivências ou experiências com a arte, e aqui há também diferentes matizes, como as iniciativas que privilegiam a essencialidade da própria arte como finalidade da experiência; ou a tônica na possibilidade única de vivenciar presencialmente uma experiência estética; ou ainda a possibilidade lúdica e prazerosa de viver tal experiência. Outras iniciativas tomam a arte como meio para possibilitar experiências de ordens diversas, como experiências de construção ou reconstrução de identidades; ou experiências com ênfase em processos de subjetivação; ou ainda as experiências que exploram os sentidos de coletividade ou que estimulam princípios de cidadania.

Lembramos também que no campo da arte, especialmente naquela parcela que se entende hoje como um espaço de natureza relacional por aqueles que advogam uma contemporaneidade, a mediação pode ser uma instância intrínseca ao próprio processo artístico que se efetiva através de ações mediadas pelas e nas próprias obras. A virada educacional que se proclama desde este campo convoca artistas e público a refletir sobre a necessidade de mediação que se impôs ao campo da arte nas últimas décadas. Por este viés identificamos em alguns projetos de tons poéticos o convite a participação e interação das pessoas na construção de espaços de reflexão que em alguns casos podem se configurar como instalações. Assim, a própria ação artística torna-se ação de mediação.

### **Configurações: acerca de uma experiência de formação**

Com uma prática de mediação fundamentada na Abordagem Triangular do ensino da arte, o coletivo de arte/educação que integramos compreende que a formação dos educadores mediadores também pode ser perpassada por essa abordagem de modo que ao ser experimentada, permita a elas e eles apropriações mais autorais. Então, desde 2001 ano após ano convivendo com esse coletivo, temos como agenda a formação inicial e continuada de estudantes em situação de estágio e de educadores que já atuam profissionalmente no campo e, o desenvolvimento de abrangência de projetos educativos em acervos permanentes e exposições temporárias de arte e cultura em museus e instituições culturais e artísticas.

Em encontros de formação, privilegiamos o exercício crítico e reflexivo dos educadores mediadores em relação às suas práticas, numa perspectiva dialogal por meio de frequentes conversas em grupo que tendem a dar relevo a escuta e partilha de experiências, além da problematização e compreensão do ponto de vista de todos. Entendemos que esse exercício precisa ocorrer em relação às concepções de arte e cultura delas e deles assim como sobre os significados elaborados na mediação cultural por meio das interrelações entre as produções artísticas e culturais, o espaço da exposição e seus contextos e os sujeitos implicados nesse processo, ou seja, o público e o próprio educador (Coutinho, 2009).



Nessa direção, problematizamos com os educadores mediadores modos conservadores e reprodutores de condução de visitas educativas pautados em concepção diretiva e assegurados num discurso informativo e explicativo que exclui o espaço da observação, da imaginação, da interpretação e questionamento do público (e nosso também) acerca das produções culturais que estão em jogo na mediação. Questionamos juntos como o discurso “unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor – o artista – no mundo da arte” se constrói, “um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores” (Coutinho, 2009, p.172) e convenientemente, ainda apoiado por algumas instituições. Ao desconstruir a hierarquia dos discursos institucionais entramos em sintonia com as pedagogias emancipadoras de Freire e Rancière, nos autorizando a construir outros discursos e, sobretudo, abrindo espaço para que o público crie suas interpretações sobre as obras e o que mais esteja em foco na mediação.

### **Compondo uma proposição de mediação cultural**

Como epistemologia do ensino da arte, a Abordagem Triangular vem nos possibilitando investigar diferentes articulações dos eixos que a compõem - a leitura, a produção e a contextualização - cada vez mais orgânicas. Como reflexo desse entendimento, temos compreendido a mediação cultural como campo para a experimentação e desenvolvimento de propostas prático-reflexivas, nas quais uma dimensão dessa Abordagem não se sobressaia ou sobreponha em relação às outras mas possam se combinar de modo interdependente (Lia, 2012).

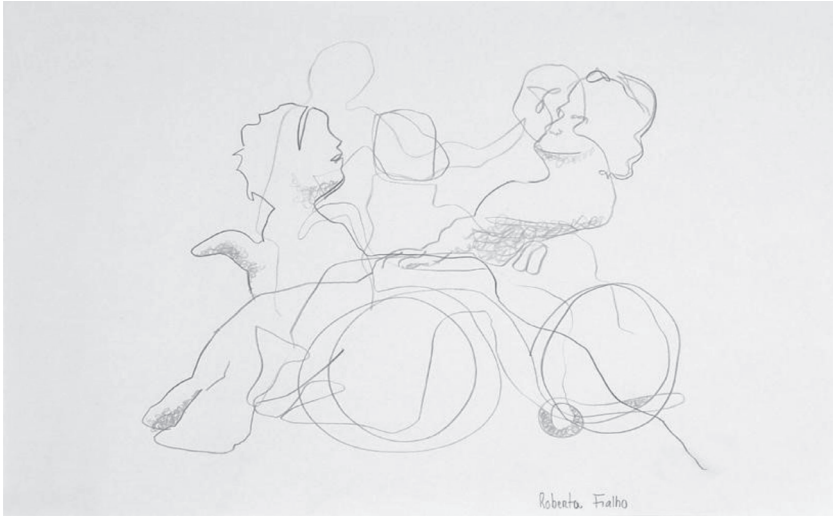
Tendo como foco de nossas investigações o sentido de experiên-

cia estética de John Dewey que ancora a conceituação da Abordagem Triangular, investimos na ideia de que tanto a compreensão da arte pelos públicos como pelos educadores também passa pela produção ou fazer artístico. E é nessa perspectiva que partilhamos com vocês, um fragmento dessa nossa história em que a formação dos educadores e a concepção de uma proposta prático-reflexiva de mediação cultural estavam amalgamadas, tendo no exemplo que ilustramos adiante, o desenho como seu mote de articulação.

Foi numa tarde de outubro de 2005, num dos encontros de formação inicial que uma de nós participava com um grupo de cerca de 15 arte/educadores que atuariam na exposição *Erotica*<sup>3</sup> - *Os sentidos na Arte* num centro cultural em São Paulo, que desenhamos. Ou nos formamos desenhando? Ana Amália Barbosa era uma das coordenadoras do programa educativo e, como propositora de um desses encontros, propôs um exercício de desenho em que ela foi modelo e nós a desenhamos por diversos pontos de vista. Começou assim, com ela dizendo: “Desenhar é marcar uma superfície com um objeto pontudo. Isso pode ser feito de inúmeras maneiras, mas o principal está em como olhamos. Imaginem que seus olhos estão na sua mão que desenha, e vamos desenhar!” (Barbosa, 2015). Quando acabamos de desenhar, mostramos as nossas produções e conversamos sobre elas. Eis aqui algumas:



3 A palavra *erotica* sem acento é termo emprestado do inglês, por autoria do curador da exposição e, também historiador da arte, o brasileiro Tadeu Chiarelli.



4

Continuando a conversa, Ana nos disse:

esse é um exercício simples de desenho de *observação*. Essa é a palavra chave. Temos por hábito agir, mas quando conduzimos uma visita às exposições de artes, além de estarmos devidamente embasados teoricamente, devemos *observar* atentamente àqueles que conduzimos. Suas relações diante das obras às vezes falam mais do que palavras (Barbosa, 2015).

Anteriormente a este momento de formação, uma proposta prático-reflexiva era gestada por alguns desses educadores, entre eles uma de nós. Com uma compreensão contemporânea da arte como um campo de conhecimento, expressão e cultura e tendo a Abordagem Triangular como perspectiva educativa, a proposta considerava que a visita mediada promovesse uma interação em que os sujeitos envolvidos se apropriassem dos conhecimentos e, sobretudo, estabelecessem relações significativas com eles, de modo que o contato do público com a arte fosse prazeroso, estimulante e significativo para as suas vidas.

Como escrevemos na época no material gráfico educativo que integrava a nossa proposta para a exposição e era voltado para o público escolar jovem, *Erotica - Os sentidos na Arte* apresentava uma seleção de obras de arte e objetos arqueológicos pertencentes a diversas coleções nacionais e internacionais e que, escolhidos por um curador, revelavam suas ideias acerca do erotismo na arte. Assim como o curador, cada pessoa poderia ter uma ideia diferente sobre o que é erótico, afinal, essa ideia varia de acordo com os valores pessoais e contexto histórico.

4

Desenho à esquerda de Camila Serino Lia e à direita de Roberta Fialho.

Esse material era entregue ao público pelos educadores ao final da visita à exposição e estimulava desdobramentos de leituras dos contextos, das obras, dos artistas, da exposição e de reflexões a partir de questões disparadoras tais como: o que é erotismo para você? Qual parte do corpo você destacaria para revelar o erotismo? Que tal você criar um trabalho com dimensão erótica usando para isso um material especial? O conceito desse material estava articulado a proposta prático-reflexiva que desenvolvemos e girava em torno de aspectos sobre sexualidade, fetichismo, erotismo, narcisismo e voyeurismo, conceitos que identificamos ao pesquisar sobre as obras e o pensamento curatorial de *Erotica*. Na fase de concepção da proposta, nos primeiros contatos ainda com as reproduções das obras, percebemos que a linguagem artística do desenho poderia ser o foco de nossa proposta, possibilitando que o público a explorasse por meio de produções gráficas. Assim, a idéia do desenho já começava a surgir entre nós, ainda um pouco sem forma, tomando “corpo”.



5

A ideia de *fetichismo* presente em algumas obras que privilegiam partes do corpo em detrimento do todo e a ideia de *narcisismo* em que o erotismo está presente também no ato de olhar o próprio corpo foram os motes para discutir por meio da proposição, o olhar sobre o corpo: o próprio corpo e o corpo do outro. Ao tomar forma, elaboramos duas versões dessa proposição, uma com materiais móveis para que fosse desenvolvida durante a visita mediada em qualquer espaço da exposição

no centro cultural e, outra, num espaço destinado às ações “práticas” ou “oficinas”, como uma espécie de ateliê, com ambientação intimista e sedutora. Ao observar-se e ser observado, desenhar-se e desenhar o outro em suporte transparente como o acrílico, enquadrar-se como artista e enquadrar o outro como modelo por meio de jogos de espelhos, o que estava posto como desafio para o público era a experiência do olhar, de se olhar e de representar. Por meio da mediação dos educadores, questões que giravam em torno dos aspectos artísticos e estéticos das obras e das produções dos próprios participantes eram deflagradas a partir dessa experiência, ou como aquecimento para nela adentrar, e que exerciam o papel de articuladoras de uma experiência mais ampla que se efetuava ao longo do percurso da visita na exposição.

### **Acabamento: consumando uma experiência com Dewey**

A leitura do capítulo *Ter uma experiência* de Dewey sempre fez parte dos encontros de formação de educadores mediadores promovidos por nós, e nele o autor discorre sobre a necessidade do espectador vivenciar situações semelhantes ao do produtor das obras no processo de recepção das mesmas. Essa ideia norteia a elaboração das estratégias de mediação pensadas a partir do constructo da Abordagem Triangular e postas em prática pelo coletivo de arte/educação que aqui apresentamos. O exemplo da exposição *Erotica* foi uma delas.

Não podemos assegurar que todas as pessoas que participaram dessa experiência como visitantes da exposição tenham consumado uma experiência estética aos moldes deweyanos. Procuramos oferecer condições para que isso pudesse acontecer diante de um conjunto de obras que tratava de temas delicados que demandava uma mediação mais intimista acolhida por essa prática-reflexiva do desenho. O que podemos assegurar é que para nós foi uma experiência estética potente que reverbera ainda hoje.

Ao retomar o exercício que buscamos fazer ao caracterizar o campo da mediação cultural no início deste texto, podemos dizer que a tônica desse exemplo poderia estar na possibilidade de vivenciar uma experiência estética de forma lúdica e prazerosa, tendo a arte como foco, mas não apenas como essência, mas também como espaço que se abre para pensar sobre a vida.





## Referências

COUTINHO, Rejane Galvão. (2009) Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.

\_\_\_\_\_. (2011). *Uma experiência compartilhada*. Recuperado de: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Rejane%20Coutinho.pdf>

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. (2015). *Ana Amália: formação de educadores*. Revista AEOL Arteducação Online. Recuperado de: <http://www.aeol.com.br/search/label/Ana%20Am%C3%A1lia>

BARBOSA, Ana Mae. (2010). Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RANCIÈRE, Jacques. (2010). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (Lilian do Valle, Trad. 3.ed. 192 p. Educação: Experiência e Sentido, 1.). Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2012). *O espectador emancipado*. (Ivone C. Benedetti, Trad.). São



Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

DEWEY, John. (1974). Tendo uma experiência. In: *Os Pensadores*. (Volume XV, pp. 246-163.). São Paulo: Abril Cultural

\_\_\_\_\_. (2010). *Arte como experiência*. (Vera Ribeiro, Trad. Coleção Todas as Artes.). São Paulo: Martins Martins Fontes.

LIA, Camila Serino. (2012). *Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua*. (Dissertação de mestrado.). Instituto de Artes - UNESP, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86831>.

## FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: CONFLITO ENTRE CURRÍCULOS

RENAN DOS SANTOS SILVA



Figura 2 – Aula dos estudantes de Artes Visuais da UEL: "Conversas com Kandinsky: ponto e linha, cor, forma" ao Infantil 4 e 5 da CMEI Sandra Regina Leme, Novembro de 2017. Fonte: Prof. Lourdes Francisconi.

## Resumo

Para responder a pergunta desafiadora, “o ensino de arte está em perigo?” insinuamos com uma outra indagação, em algum momento o ensino de arte deixou a fronteira do precipício? Entretanto, não nos esquivamos à questão posta e nos propomos neste texto a delinear um elemento esquecido nas discussões sobre o tema, o currículo, porém em uma outra perspectiva, aquele constituído pelo professor em sala de aula, para confrontá-lo com o currículo que o constituiu. Para tanto, trazemos as vivências e experiências do autor em mais de trinta anos envolvido com o ensino de arte, como problematizador e, na sequência, a voz dos professores egressos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Para, então, concluirmos que o distanciamento da universidade com as necessidades do professor no ambiente escolar, constrói currículos idealizados e que pouco contribui para o exercício da docência.

**Palavras chave:** Currículo. Arte-Educação. Ensino de Arte. Formação de Professores.

## Abstract

In order to answer the challenging question, “Is the teaching of Arts in danger?” we infer it with another enquiry, at some point has the teaching left the frontier of the cliff? However, we are not disregarding the question asked and we propose in this text to outline a forgotten element in the discussions about the subject, the curriculum, but from another perspective, the one made by the teacher in the classroom to confront it with the curriculum that constituted it. For this reason, we bring the author’s experiences in his more of thirty years involved with teaching of Arts, as debater and, in the sequence, the voice of egresses teachers from the Visual Arts Course at the State University of Londrina – UEL. Concluding, therefore, that the distance of the university with the needs of the teachers builds idealized curricula, and they contribute very little to teaching practice.

**Keywords:** Curriculum. Art-education. Art Teaching. Teacher Training.

## Experiências e vivências com o ensino de arte e os problemas contemporâneos.

A configuração deste artigo é derivação de pesquisa realizada para doutoramento e, por conseguinte, utilizaremos extratos relevantes ao desafio proposto à Rede Visível e que se coadunam com a investigação da referida tese. E, por sua vez, teve por principais referências a experiência docente do autor proporcionada pela atuação no ensino de arte em escolas de 1º grau (ensino fundamental), no município de Santa Maria – RS, e no ensino superior, no curso de Licenciatura em Educação Artística – Área de Metodologia e Prática do Ensino em Arte Visual

– na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Além disso, os estudos apresentados na dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também se tornaram fontes de novos questionamentos, uma vez que parte das experiências realizadas na Escolinha de Artes da UFSM permitiu constatar a fragilidade da fundamentação teórica no currículo ali desenvolvido.

Os gestores e educadores atuantes nessa instituição de ensino não tinham compreensão e não aceitavam a existência de um currículo nesse espaço educativo, além disso, o mesmo processo se repetia nas demais experiências vivenciadas no ensino fundamental, onde os professores pautavam suas ações apenas em atividades técnicas e espontaneístas e, também, negligenciavam o currículo formativo para as artes, ao não proporcionarem aos alunos uma educação artística voltada para a ampliação da capacidade criadora e reflexiva em torno do universo de criação e apreciação da Arte.

Foi, principalmente, durante o período em que o autor desenvolveu atividades no ensino das artes, com estudantes de 5ª a 8ª séries [hoje do 6º ao 9º anos] do Ensino Fundamental, inicialmente em escolas na zona rural e, posteriormente, em vilas da periferia urbana de Santa Maria, que pôde observar o distanciamento, dos pressupostos de propostas metodológicas contemporâneas, propostas estas que estão para além do espontaneísmo do fazer artístico, pautado apenas na expressão e desenvolvimento de habilidades técnicas, e no valor da originalidade, que é característico das abordagens modernistas.

Além do mais, as propostas metodológicas contemporâneas atuam, também, para o desenvolvimento da cognição, do conhecimento, da produção poética e da expressão em arte, quer dizer, propiciam a articulação dos conceitos “conhecer, fazer e exprimir” (Pareyson, 1989), para o ensino em artes nas diferentes práticas educativas realizadas no contexto escolar.

A experiência na práxis, não se distancia daquelas do ensino na educação básica, quando das vivências pedagógicas no ensino superior, principalmente, ao acompanhar os alunos da graduação em artes visuais nos estágios acadêmicos, momento particular de práticas de ensino, ainda encontramos, no ambiente escolar, conceitos e pré-conceitos às propostas contemporâneas para o ensino de arte.

Nessas experiências e vivências, em diferentes contextos educativos e formativos – como professor do ensino fundamental, pesquisador e como professor universitário supervisionando estagiários e no desenvolvimento em programas de capacitação de professores de arte – o que se observou foi uma distância entre o ensino de arte ali praticado e as propostas pedagógicas que promovem os fazeres e os saberes da arte no contexto pedagógico contemporâneo.

Os professores, na maioria das vezes, afastam-se do universo das crianças e acabam lhes impondo atividades fundadas em clichês e modelos estereotipados. Tal conduta é demonstrada por muitos educadores, ao transcreverem, em seus planos de ensino, ideias gerais e inconclusivas, reproduzirem, de um ano para o outro, valores indicados no ano anterior, sem qualquer avaliação, reflexão crítica e questionamento

dos objetivos; e das propostas que foram alcançadas e se as novas metas são as mesmas que esperam atingir para a próxima etapa, e se podem ou devem ser as mesmas do ano anterior.

Há outros problemas que se manifestam nesse campo de ensino, por exemplo: existem, nas escolas públicas da educação básica, professores que não têm formação para o ensino de arte, e os gestores, para suprir a vacância do professor Licenciado em Arte, deslocam educadores de outras áreas do conhecimento, especialmente, os que atuam na educação fundamental. Assim, esses atores sociais são colocados de forma improvisada na área de artes. Além disso, grande parte dos professores formados em arte, especializados ou não, não tem clareza sobre seu papel na relação ensino-aprendizagem ou não tem formação adequada para dar conta das demandas e necessidades dessa área.

Em síntese, as propostas de ensino de muitos professores revelam concepções e conceitos anacrônicos em relação ao que a arte, no âmbito da educação, conquistou nas últimas décadas, principalmente, no que diz respeito a propostas metodológicas inovadoras, disseminadas por pesquisadores do ensino de arte americanos para as escolas dos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, auspiciadas pela *Getty Center Foundation* (Barbosa, 1991) e a abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa no Brasil dos anos 1990, por exemplo. Assim, esses educadores utilizam, de maneira geral, no cotidiano do ensino da arte, estratégias estereotipadas e inadequadas ao seu contexto educacional, e não as questionam, de modo a confrontá-las com a realidade brasileira e, em especial, à realidade de cada escola.

Além disso, não se pode perder de vista “a condição pós-moderna” (Lyotard, 1988) a que, hoje, estamos submetidos. Essa “condição”, produzida, em parte, pela indústria da cultura de massa, com seu contínuo bombardeio de imagens, disseminadas pela publicidade, pela propaganda e pelas mídias eletrônicas, com o intuito de manipular (ideologicamente) valores, desejos e gostos para o consumo, o que acabou por exercer um poder muito mais integrador nas práticas educativas e culturais.

Nesse contexto, particularmente contemporâneo à “era da reprodutibilidade técnica” (Benjamin, 1980), as fronteiras entre a cultura erudita e cultura popular se desfazem. Desse modo,

*A obra de arte e cultura “pós-auráticas” tem novas possibilidades de mobilização, contestação, articulação com o real, permitindo a crítica de um novo ângulo, não necessariamente alienado. Isso porque, nas novas condições de produção (mídias eletrônicas), a cultura e a obra pós-auráticas mudam também os hábitos de consumo, mudam a estrutura de percepção e assimilação do próprio consumidor, modificam, com a própria mudança da forma de criação e produção da obra de arte, seu público consumidor. Por isso mesmo, a era de reprodutibilidade técnica da obra de arte possibilitou o surgimento de novas formas e conteúdos artísticos e culturais, outrora inimagináveis, substituindo – como foi o caso da foto-*

*grafia, que torna obsoletos os retratos a óleo – formas, técnicas ou conteúdos artísticos tradicionais por outros, modernos, alternativos (Freitag, 1989: 61).*

Desta forma e de outra parte, sabe-se que a arte sempre gravitou à margem do currículo escolar – mesmo diante da Lei 9394/96 – e a sociedade cristalizou juízo de valor prévio de que esta não é tão necessária no ambiente escolar, pois o entendimento consolidado é o de que seus conteúdos carecem de densidade e utilidade para a vida prática, para a profissão, sendo, assim, diferente das demais disciplinas, como a matemática, a biologia, as ciências (física, química) e as línguas (português, inglês), consideradas “sérias”. Desse modo, os professores precisam, dia-a-dia, justificar seu real valor e sua importância para a formação das crianças. Entretanto, sabe-se, também, que hoje,

*Os signos e os símbolos são veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, que é a que de fato lhes dá vida. O significado é utilizado, ou emerge, a partir de seu uso. (...) não é necessário fazer um catálogo para confrontar os signos em abstrato, mas sim, pela sua pesquisa em seu meio natural, para conhecer o mundo no qual os seres humanos olham, dão nomes, escutam e agem (Hernández, 2000:53).*

Nesse sentido, se no passado, na Idade Média, a igreja se utilizou de imagens para disseminar sua doutrina e consolidar o pensamento cristão no mundo ocidental, hoje, os que detêm o poder buscam, nas imagens, as configurações e representações simbólicas para “fixar sua visão da realidade”, impondo, com sua capacidade de persuasão, “sua representação da realidade” (Hernández, 2000: 43).

Por outro lado, não se pode perder de vista o surgimento de um “mercado cultural internacional”, que se propaga no ocidente com a intenção de universalizar a cultura através de “uma nova e hegemônica cultura do povo”, produzida pelo *marketing* de massa e pelas tecnologias de comunicação (Efland, 1999), tais como o cinema, a música popular, os esportes de maneira geral, a televisão com sua programação e as informações eletrônicas veiculadas pela *internet*. Esses são os veículos (ideológicos) da “nova cultura” e que integram este comércio internacional, em um condomínio de grandes corporações que manipulam interesses ideológicos e financeiros, com mais poder que os próprios Estados (Nações), pois afetam, diretamente, a subjetividade social, assim, “as pessoas podem perder aspectos de sua identidade cultural tradicional” (Efland, 1999). A pedagogia imagética desses mecanismos para o consumo de produtos bombardeia a consciência humana, por isto, não se pode perder de vista o poder de sua força.

Hoje, porém, a sociedade se vê imersa em um mundo saturado de imagens, símbolos e ícones da modernidade e pós-modernidade. A escola, por sua vez, não consegue se contrapor aos apelos sedutores das mídias eletrônicas audiovisuais, assim, os recursos instrucionais presentes nas instituições de ensino, como “audiovisuais, a comunicação

corporal do professor e sua retórica não” convencem (Meira, 1999: 133), pois utilizam essas imagens como se fossem neutras e inocentes. Enfim,

*Vivemos a cultura do espetáculo que nos assombra ou encanta sem que muitas vezes saibamos como reagir, nas instituições educativas, diante da força de sedução ou de impacto que ela produz. A emergência da cultura imagística está exigindo uma nova forma de reflexão sobre a teoria e a prática pedagógicas, uma verdadeira transformação da Pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que essa nova linguagem não é mais tributária do domínio conceitual simplesmente, mas o determina muitas vezes. Como consequência, são abolidos os cânones tradicionalmente aceitos: nas disciplinas passa a imperar uma crise dos referentes válidos, pois os antigos fundamentos da ação pedagógica se esvanecem frente a uma realidade oscilante, mutável e errática (Trevisan, 2002: 22-23).*

Contudo, e ao que tudo indica, não há interesse de que se reserve um espaço, na estrutura curricular da educação escolar, para a decodificação desses produtos culturais, embora se tenha consciência de que as crianças, hoje, consomem esses produtos em seu cotidiano, muitas vezes, indefesos diante do “bombardeio” da indústria cultural.

Isto posto, nos mostra o quanto o ensino de arte é afetado por uma diversidade de fatores e interesses, colocando-o permanentemente sob risco, apesar da eterna luta diária de muitos agentes sociais e culturais, pela sua manutenção, preservação e disseminação. Neste sentido é prudente atentarmos para o currículo de arte, mesmo que em pequena porção, o que constitui o professor e em contraponto aquele por ele constituído.

### **A construção do currículo pelo professor de arte em sala de aula nas escolas da educação básica**

Assim como Sacristán (2000) e Ayala (1988) Chizotti & Ponce (2012: 35) enfatizam o quanto os “(...) educadores são interlocutores importantes na definição das políticas públicas de educação e na elaboração das propostas curriculares.” De tal maneira que estabelece como um dos princípios norteadores de lutas e ações, não apenas a valorização da “escola como espaço de convívio democrático e solidário”, mas também “os sujeitos envolvidos no processo curricular, especialmente os professores, cuja voz tem sido calada.” Neste sentido, “se o currículo ganha vida na prática pedagógica, ele será tão mais vivo quanto mais valorizados e qualificados forem os que lhe dão vida.”

Por estas razões, considerar a expressão dos professores egressos a este estudo é um exercício fundamental para relativizar as práticas efetivas de realização dos currículos em nossa realidade concreta do Curso de Artes Visuais da UEL, que, como regra, não olhar à Escola e ao Professor em seu território de ação, a sala de aula na escola.



As vozes de nossos Professores Egressos trazem, com certa clareza, o dimensionamento de como se constituíram enquanto docentes, no exercício da profissão e as relações possíveis com o currículo de formação, que em alguma medida pode ser fator balizador para repensarmos nossos currículos, principalmente, a partir de um olhar humilde para a escola e ao professor, para desta forma fazer emergir as reais necessidades desses sujeitos às suas práticas pedagógicas e as possíveis ausências que ainda possam existir. Nesse sentido, as manifestações são unânimes para os egressos de todos os currículos estudados, a maior lacuna está na área de ensino, no trato com a didática, as metodologias, as práticas de ensino que não preparam os sujeitos para o exercício da profissão.

Pode-se dizer que existem relações entre os currículos: aquele formativo e o constituído pelo egresso, que se concretiza na prática educacional quando os professores levam a efeito os conteúdos vistos na universidade, em particular, nas áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais. No entanto, os entrevistados relatam que a percepção dessa relação se dá depois de alguns anos de formação, mesmo assim necessitam fazer adaptações tanto no que se refere às limitações de espaço tempo, como em relação às metodologias, bem como às condições materiais. Neste momento percebem que o Curso não os prepara para trabalhar sob as condições postas pelos sistemas de ensino da educação básica. O que se pode observar pelos relatos dos Professores Egressos:

*É assim, eu acho que não há uma harmonia tão grande, porque muito do que você vê na graduação, você leva em prática a questão de História da Arte, só que lá você vê no nível de graduação e aí pra você sistematizar, tem que resumir ao nível do aluno do sexto ano, que é no que eu trabalho, então, há mais... o que você vê na graduação não é a mesma didática que usa depois no teu ano de atuação, então é um contraponto que existe [...]. Você tem que enxugar, tem que sistematizar muito aquilo, simplificar pra isto aqui, também, eu acho que é um campo de conflito, porque você não consegue cobrar o seu aluno que ele leve tão a sério o que a disciplina propõe. (Egresso XII)*

Nessa mesma direção o Egresso IV faz uma observação que faz muito sentido sobre a estruturação da grade curricular do Curso:

*Eu tive uma formação boa, mas como eu falei, compartimentada, não articulava muito, entendeu? Os professores, não sei, parece que assim, - eu vou dar a minha aula e pronto acabou - Lá na faculdade. É difícil a gente ter maturidade com a idade que a gente tem quando faz o curso, de relacionar na nossa cabeça. Porque quando a gente chegar aqui, a gente tem que relacionar. A gente tem que ver a totalidade do conhecimento que a gente adquiriu. E lá muitas vezes... na nossa imaturidade a*

*gente não consegue porque a gente é imaturo mesmo. Então, esses conhecimentos História da Arte I, Folclore, Arte Indígena, tudo separadinho, tudo separadinho... beleza. Mas separado, quando a gente chega aqui [na escola] com o aluno, a gente tem que articular tudo. [...] Como a gente vai exigir do nosso aluno se a gente não articula? (Egresso IV)*

De igual modo o Egresso XII faz consideração semelhante ao apontar para uma característica do Curso desde sua implantação:

*[...] tinha que se aproximar mais as disciplinas, que se conversem no tempo de disposição dos anos, talvez uma disciplina que teve aqui no primeiro ano, seria melhor que fosse trabalhado lá no terceiro ou quarto ano. Então tem sempre uma amarração entre essas linguagens, pra facilitar nossa compreensão e depois assumirmos na área de atuação.*

O currículo em grade tem, por princípio, a compartimentalização dos conhecimentos, não permitindo o diálogo entre as disciplinas, muito menos entre as áreas que a compõem, deste modo, cabe ao aluno elaborar as sínteses e ao professor transmitir os conhecimentos. Neste contexto, as articulações que tanto reivindicamos para nossos currículos não avançam. (Anastasiou, 2012)

Portanto, assim, chegamos ao momento de evidenciarmos o quanto os nossos currículos atuam desarticulados tanto em sua globalidade quanto em relação às suas partes, pois quando o egresso encontra, em sua experiência e vivência, modo singular de ensinar aos seus alunos a história da arte e da mesma maneira as poéticas visuais adequadas ao nível de compreensão de seus alunos, o que não acontece na graduação, como reclama Egresso IV, ao dizer de sua imaturidade em não fazer as relações com os conteúdos das disciplinas e entre as disciplinas, ao ponto de confessar que não lembra de nada da História da Arte I, disciplina realizada no primeiro ano do curso.

E na mesma direção Egresso XII, formação recente, ao sugerir que sejam desdobrados os conteúdos trabalhados no primeiro ano do curso, e que sejam vistos também no terceiro e quarto ano, assim como a História da Arte Afro e Africana alocada no quarto ano, passe para o primeiro ano para que possa dialogar com a história da arte que se inicia na pré-história. Então, isto nos mostra que é possível pensarmos um currículo globalizado, integrado ou articulado. Mostra, também, que nossos Egressos no exercício da profissão, à medida do seu amadurecimento profissional e ao constituírem seus currículos em sua práxis do dia a dia em sala de aula e nas conexões que estabelecem, demonstram ter condições de nos apresentar propostas inovadoras para o trato, não apenas do currículo, mas à sua essência: as disciplinas e as formas metodológicas adequadas às necessidades do Iniciante Docente. Nesse sentido, ficam evidentes ausências fundamentais, nos currículos estudados, em relação ao exercício da profissão; e, ao mesmo passo, per-

cebemos as contribuições de base significativas à formação de nosso Egresso.

### **Considerações Finais**

As narrativas dos Professores Egressos possibilitaram um espaço para escuta de suas vozes, tornando-os protagonistas da construção de suas histórias profissionais no exercício da docência. E o diálogo estabelecido pelas entrevistas proporcionou profundas reflexões, tanto por parte do pesquisador quanto dos professores, pois fez emergir a memória às experiências e vivências do período acadêmico passado, articuladas ao presente na vida cotidiana da sala de aula nas escolas. Para além da coleta de dados, estava o interesse pela percepção de cada um dos entrevistados sobre os currículos de sua formação e sobre aquele construído na ação pedagógica.

No contexto dos currículos estudados, a partir da vivência de cada um dos professores egressos, observou-se, como em um espelho refletido as nuances em como os Egressos foram constituindo sua profissionalização e, por conseguinte, como a formação acadêmica foi se configurando no exercício da docência. E, ao se fazer a inversão desse cenário, ou seja, rebater a imagem refletida, vemos a nós mesmos, professores dos professores, sujeitos protagonistas dessas histórias contadas em depoimentos e, por sua vez, identificamos como operamos os currículos formativos desde sua concepção à sua efetividade na vida educativa das escolas.

O exercício da docência, ante todas as dificuldades iniciais, trouxe aos sujeitos dessa pesquisa uma busca incansável pelo domínio do saber ensinar arte, para se desvencilharem das adversidades, impostas nesse campo árido ao ensino da arte, embora isso pareça paradoxal, a escola. Mesmo assim conquistaram seu espaço, ganharam autonomia para ensinar arte, fazer arte e mostrar à escola que arte é conhecimento; cumprindo assim os preceitos evocados por Isaac Camargo (1997): o professor de arte é o responsável pela produção, preservação, manutenção e expansão da arte.

Ao pesquisador desse estudo, que se aventurou nessa empreitada ao investigar o campo do currículo, campo complexo, “território contestado” como diz Tomás Tadeu da Silva (1995), trouxe evidências que, com certeza, suscitarão novas pesquisas. As vozes dos egressos mostraram a premência do quanto temos que revisar nossas posturas diante do currículo em que atuamos, ao ponto de constituirmos uma identidade, objetivos claros e concisos, de modo a vencer o modelo tradicional de currículo ao qual assentamos, por um outro, condizente com a contemporaneidade.

O distanciamento da universidade em relação à escola, quando da consecução dos projetos curriculares, é real e é fato. Entretanto, temos de considerar que embora as reformulações estudadas, muitas vezes, se perderem em discussões teóricas, em idealizações, onde cada um dos professores elaboradores acabam por defender um campo, ainda assim o currículo de formação, em alguma medida, atendeu aos anseios

do professor, pois os egressos manifestaram aspectos importantes, como as áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais considerados como fundamentais no início da docência. E mesmo que estes anseios sejam concretizados com cursos complementares e de formação continuada, e na experiência do exercício da docência, o professor egresso acaba por construir um currículo próprio.

Entretanto, ao ouvirmos os egressos afirmarem que a “*faculdade deu a base para iniciar, para não se perder no ensino, mas foi muito difícil*”, podemos inferir que existem lacunas e o Curso de Artes Visuais da UEL, por outro lado, não contemplou seus anseios de modo satisfatório para o exercício da docência em uma sala de aula, o que configura, assim, certo distanciamento das escolas.

E verificamos, também, que o nosso curso não alterou a sua estrutura, desde a sua implantação, 1974, quando a matriz do Bacharelado em Belas Artes foi incorporado às matérias dos “conteúdos mínimos” da Resolução 023/1973, do MEC, para as Licenciaturas em Educação Artística. O ato de, simplesmente, transferir o plano curricular do bacharelado para o de uma licenciatura, mesmo que seja a arte o objeto de ensino, constituiu-se em um problema, principalmente, por não ter havido uma reflexão para a forma como esse objeto poderia se tornar numa ferramenta de ensino, “ensinável”. Facilitadora do aprender a ensinar.

Em resumo, queremos dizer com isso, que o currículo de formação inicial oferece uma preparação básica, mas não facilita as articulações necessárias entre as áreas constituídas pelo currículo, ou seja, não facilita a efetivação de relações entre os conhecimentos específicos das poéticas visuais e história da arte com os conhecimentos provindos da docência, e necessários à docência no ambiente escolar.

Desse modo, fica muito clara a resistência preservada, nos currículos de formação inicial da UEL, em olhar à escola básica e efetivar uma formação para a docência. Os Egressos sabem fazer arte e não tanto o “como” ensinar arte. Os depoimentos nos apontam o quanto investimos na perspectiva da formação do artista do que na formação docente.

## Referências

Anastasiou, Léa das G. C. (2012) “Da visão de ciência à organização curricular.” In: Anastasiou, Léa das G. C & Alves, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na Universidade*. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILE. ISBN 978-85-87977-15-1

Barbosa, Ana Mae (1991) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva/Iochpe. ISBN 85-273-0047-8.

Benjamin, Walter (1980) *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril Cultural. Vol. Série (Os Pensadores).

Brasil (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394*.

Brasília: MEC/CNE.

Brasil (1973) *Indicação n. 36: Parecer n. 1284; Resolução n. 23*. Relator: Valnir Chagas. Brasília: MEC/CFE.

Camargo, Isaac Antônio (1997) *Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis*. Londrina: EDUEL. ISBN 85-7216-051-5.

Chizzotti, Antonio & Ponce, Branca Jurema (2012) "O currículo e os sistemas de ensino no Brasil." In: *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n.3, p. 25-36, Set/Dez. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em novembro 2015.

Efland, Arthur (1999) "Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno." In: *A compreensão e o prazer da arte*. 1999, São Paulo. São Paulo: SESC Vila Mariana, Não paginado. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html)>.

Freitag, Barbara (1989) *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez. ISBN 85-249-0095-4.

Hernández, Fernando (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas. ISBN 85-7307-606-2.

Lyotard, Jean François (1988) *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. ISBN 85-03-00086-0-6.

Meira, Marly Ribeiro (1999) "A educação estética, arte e cultura do cotidiano." In: Pillar, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, p. 119-140. ISBN.

Pareyson, Luigi (1989) *Os problemas da estética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Sacristán, José Gimeno (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED. ISBN 978-85-7307-376-8.

Silva, Tomaz Tadeu (1999) *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. ISBN 85-86583-44-8.

Trevisan, Amarildo Luiz (2002) *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural a formação da opinião pública*. Ijuí, RS: UNIJUI. ISBN 85-7429-320-2.



# 16

## CONSTRUÇÃO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDO: pela inclusão curricular das histórias de si nos processos de formação

RONALDO OLIVEIRA





## Resumo

O propósito deste texto é refletir sobre o quanto a construção curricular interfere no destino daqueles que queremos, desejamos e almejamos formar. Reflete sobre a organização curricular, do quanto ela ainda guarda traços e práticas de um currículo hegemônico, onde exclui os próprios sujeitos da aprendizagem no seu processo organizacional. Junto a essa reflexão, apresentamos uma prática de formação, onde a inclusão das histórias de vida dos sujeitos por meio dos seus objetos pessoais/afetivos/relacionais fazem-se presentes, impregnando o currículo de produção de sentido.

**Palavras-chave:** Currículo Hegemônico; História de Vidas; Produção de Sentido

## Abstract

The purpose of this text is to reflect on how much the curricular construction interferes in the destiny of those that we want and we hope to form. It reflects on the curricular organization, how much it still holds traces and practices of a hegemonic curriculum, where it excludes the subjects themselves from learning in their organizational process. Along with this reflection, we present a formation practice, where the inclusion of the subjects' life histories through their personal / affective / relational objects are present, impregnating the meaning production.

**Keywords:** Hegemonic Curriculum; History of Lives; Production of Sense.

## Introdução

Partimos do pressuposto de que o currículo é muito mais do que aquilo que se mostra como tal, seja a reunião de disciplinas, um plano, a organização de um curso ou de uma área de conhecimento. Acredito que o currículo abarca toda a organização disciplinar, mas também toda a intencionalidade que está no pano de fundo, no cerne daquilo que se pretende pôr em marcha, a caminho. O currículo traz as marcas do seu tempo, dos seus organizadores, as concepções de homem, mundo, sociedade, professor, aluno e de escola. Daqueles que queremos formar e como queremos formar. O Currículo traz marcas das instituições que o construiu e daqueles que formam as instituições, que aos poucos vão consolidando, dando forma.

Assim, ao construir este texto, uma Base Curricular Nacional (isto é, um currículo) coloca-se em marcha, prestes a transformar-se em práticas pedagógicas por esse Brasil afora. Base essa, que, seguindo um paradigma mundial, enfraquece mais uma vez as disciplinas que lidam com os sentidos: o pensar, o corpo, o sensível. Estranho momento este em que se propõe um discurso que fala de uma necessidade de aprender e de viver juntos, colocar-se no lugar do outro (alteridade), traba-

lharmos cada vez mais as diferenças numa humanidade tão carente de laços afetivos e de modos mais solidários de viver e conviver, mas que também apresenta propostas de currículos nacionais, onde se deseja de maneira única trabalhar tais dimensões. Como pensar em diversidade de maneira homogênea? Como dar conta de diversificar por meio de uma Base única?

Dessa maneira, o artigo aposta nessa reflexão e traz para dentro da discussão dados advindos de um processo de formação que se deu na Universidade Estadual de Londrina, dentro do curso de formação de Professores em Artes Visuais do PARFOR<sup>1</sup>

Sabemos que a organização curricular não é neutra, nela se encontra amalgamada as intencionalidades, as concepções e marcas do seu tempo. E de qual tempo estamos falando? De quais especificidades falamos, que são inerentes a esse tempo e das quais as orientações curriculares para o ensino de arte não poderiam prescindir? Falamos de um tempo de profundas transformações sociais, geográficas, econômicas, políticas, tecnológicas artísticas e culturais. Tempos de incertezas, instabilidade e rapidez, características essas que afetam e alteram sistematicamente a forma de conceberos processos educacionais, onde ensinar e aprender foram e estão sendo a todo tempo redimensionados. Não dá para conceber mais um processo de ensino/aprendizagem pautadona cópia, na memorização, na repetição. Não podemos pautar simplesmente em conteúdos desprovidos e desvinculados daqueles com os quais estamos envolvidos no processo de ensinar e aprender. O currículo precisa agregar de algum modo as histórias dos sujeitos, pois somente assim o proveremos de sentido, de significação. Se o mundo contemporâneo clama por sujeitos autônomos e criadores de caminhos e de estratégias, a escola e o currículo constituem espaços privilegiados e necessários para tanto.

Trazemos marcas de uma escola e de um currículo onde a imposição de modelos, a feitura de exercícios de memorização e a concepção de arte e de educação onde a fragmentação do conhecimento e a rigidez estiveram presentes. Romper com esse modelo de escola e de formação é o que se pretende em qualquer sistema de formação que almejamos, seja nas Artes Visuais ou qualquer área do conhecimento.

É histórico o desprestígio da área de arte com relação às outras áreas do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pautados na LDBEN nº 9.394. Assim como outros documentos curriculares sejam eles estaduais ou municipais, de certo modo já nos alertavam para o descaso quanto a isso; indo desde a desconsideração enquanto área de conhecimento, principalmente naquilo que tangia à compreensão da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, passando pela sua pouca presença nos currículos escolares e a fragilidade com que ocupava os poucos espaços que lhes eram reservados. Não esquecendo do papel do professor de arte tido como o “decorador” da escola em muitas situações. Essa postura interfere e

1 Responsável e ministrante da Disciplina de Metodologia do Ensino de Arte I e II. Licenciatura em Artes Visuais – UEL/ PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

interferiu em muito na presença de uma disciplina de qualidade, que estivesse em patamar de igualdade com as demais disciplinas da educação escolar.

Vivemos mais recentemente no Brasil a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, mais uma vez um currículo que quer dar conta de uma extensão enorme, de diferentes realidades e que suprime a área de Arte da sua constituição ou, no mínimo, a reduz e a relega para um lugar desprestigiado, sem importância no currículo. Carvalho (2017) nos diz sobre o quanto essa reforma significa um retrocesso para o ensino de arte no país.

Ao nos debruçarmos sobre o texto da Medida Provisória nº 746/2016 transformada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 vemos retrocessos em desejos de educadores que pareciam já alcançados como a valorização do ensino da Arte enquanto área de conhecimento própria e fundamental para a formação dos estudantes e a ênfase numa formação docente condizente com os desafios da educação na contemporaneidade. (CARVALHO, 2017, p.4)

Carvalho ainda dimensiona pontos fulcrais que essa reforma provoca e compromete.

[...] Sancionada como lei no início de 2017 pelo Governo Federal, a MP alterou a carga horária, o currículo, a contratação de professores, a epistemologia e promoveu a “flexibilização” do Ensino Médio. Aprovada em caráter de urgência e sem consulta pública a Reforma do Ensino Médio nos desafia a refletir sobre muitas questões, entre elas: Qual Ensino Médio desejamos para nossos jovens? Este desejo corresponde ao desejado pelos estudantes? Enquanto educadores, arte-educadores ou estudantes desejamos atuar em qual Ensino Médio? Qual a importância da arte no currículo do Ensino Médio? Para que serve a escola neste ciclo da Educação Básica? (CARVALHO, 2017, p.1).

Essas reflexões de Carvalho (2017) tocam exatamente o processo da construção de um desenho curricular e assume uma importância ainda maior quando pensamos que o que se transforma em lei é um currículo para um país inteiro.

Em artigo anterior, Oliveira e Stratico (2012) já apontavam o quanto o ensino de arte no Brasil, assim como as práticas artísticas, sofreram e ainda sofrem grande influência e domínio estrangeiros. Isso se deu como consequência de nosso processo de colonização, que se iniciou com as grandes navegações a partir do chamado “Velho Mundo” em direção a terras “nunca antes habitadas”. A hegemonia cultural, política e econômica europeia estabelece seu poder para os séculos que se

seguem após o suposto “descobrimento”.

Para Ivone Richter, é a partir das questões como as que foram postas acima, que podemos pensar um currículo a ser construído e praticado para o ensino de artes na escola e fora dela também. A arte, como comportamento e como área de conhecimento, inclui e engloba todas as manifestações artísticas dos seres humanos, nas suas mais variadas formas e suas mais diversas manifestações culturais. De acordo com Richter, essa possibilidade de se pensar a questão da diversidade cultural com a qual nos deparamos na atualidade a partir do ensino de arte é um campo fértil e promissor, pois as linguagens artísticas trazem no seu cerne a possibilidade da criação, da compreensão e do exercício de um pensamento que não lida somente e nem principalmente com a racionalidade técnica. A arte dá vazão ao potencial criador humano. As artes nos levam a repensar o mundo por meio da materialidade artística, a dar forma às contradições desse mundo e reinventar a realidade; reinventar o cotidiano. Nesse reinventar da realidade, o humano também atualiza-se, humaniza-se e faz com que compreendamos as diferenças, as diversas e diferentes maneiras pelas quais o humano se faz no mundo (RICHTER, 2002). A noção de multiculturalidade no ensino da arte tornou possível a ampliação do conceito de arte, “de um sentido mais restrito e excludente, para uma visão mais ampla da experiência estética. Somente nesta perspectiva é possível combater os conceitos tais como ‘belas artes’ ou ‘arte maior’, em contraposição à idéia de “artes menores” ou “artes populares” (RICHTER, 2002, p.91).

Nesse sentido, sabemos o quanto se faz importante que na formação do professor de modo geral e, no caso desta reflexão, do educador de arte possa existir um currículo que consiga ressignificar suas marcas/cicatrizes, trazidas, muitas vezes, de muito longe. De um professor que um dia foi aluno e que certamente teve uma educação e um sentido de arte bem distantes dos que agora aqui preconizamos.

Essa herança aponta para desafios a serem superados e muitos questionamentos surgem: Teremos nós a capacidade de criar espaços onde possamos construir currículos capazes de rever, transformar, desconstruir essas marcas curriculares que foram, ao longo da história, impregnadas em nós de muitos modos, principalmente com relação a uma ideia hegemônica de mundo, arte e de educação? Seremos capazes de vencer os preconceitos, de modo a atuar e transformar a realidade em busca de um ensino que possa considerar a diversidade cultural? Seremos capazes de delinear uma organização curricular de modo a contemplar as diversas culturas e de forma que um grupo cultural possa aprender com o outro? Seremos aptos a reconhecer as diferenças, sabendo que elas são exatamente o que confere beleza à riqueza humana? O que possibilitará uma atuação docente mais condizente com o mundo contemporâneo e com nós mesmos? Afinal, somos parte dele e é nele que vivemos e atuamos enquanto pessoas e profissionais.

A partir dessas considerações, percebemos o quanto a educação pode e deve assumir um papel de extrema importância no processo de valoração dos saberes ditos “populares”, dos saberes que, ao longo do tempo, têm ficado à margem da história oficial. Vemos que o caminho

a ser trilhado é o da construção de currículos que possam contemplar esses saberes, de modo a validá-los nos seus processos construtivos e na história dos indivíduos e grupos. É necessário, neste panorama, reinventar a própria história. Nossa aposta é a de que os processos formativos podem conferir a cada um de nós modos para que possamos lidar de maneira mais singular com os processos de formação e atuação na educação, na arte e na vida. Desse modo, apresentamos na sequência um exemplo de formação onde esses saberes foram entrelaçados com os conteúdos referentes à História da arte e ao fazer artístico na disciplina de metodologia do ensino de arte.

### **Processos de formação e narrativas**

Apresento aqui parte de uma experiência formadora, onde essa cumplicidade e acolhida das vozes/histórias dos sujeitos envolvidos se fizeram presentes. A experiência formativa da qual extrai alguns exemplos para trazer aqui se deu no PARFOR<sup>2</sup>, no decorrer da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, e teve como foco uma tentativa de entrelaçar fragmentos das histórias de vida dos sujeitos envolvidos e conteúdos relativos às Artes Visuais.

O propósito da disciplina de Metodologia era que criássemos estratégias para que os estudantes pudessem elaborar seus estágios nessa nova área do conhecimento, para a qual buscavam formação. A ideia foi que para elaborar, teríamos que viver o processo, semelhante àquele que os mesmos fariam com seus alunos durante o estágio curricular. Portanto, a ideia foi trabalhar com o conceito de paisagem, de lugar e para isso foi pedido que cada um trouxesse para o espaço formador um objeto que de algum modo rememorasse as suas relações com o lugar que habitava e também imagens da história da arte que estabelecesse relação com essa paisagem. O objeto seria - e foi - o desencadeador das narrativas de cada um.

Todos os dezesseis componentes do grupo trouxeram seus objetos referentes à paisagem, ao lugar. Cada objeto veio acompanhado de referências da história da arte, o que, já de imediato, apontava para um outro lugar pelo qual era possível olhar para história da arte, isto é, a partir da minha história.

Gislaine apresenta um porta-retratos com a imagem de um casal. Ao trazer essa imagem, compartilha com o grupo intensas vivências, densas narrativas da sua vida, da sua família e da constituição da sua identidade. A imagem mostra os avós maternos. E, ao revelar isso, re-

---

2 PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, e promovido pela Universidade Estadual de Londrina. Os participantes que menciono se encontravam naquele momento (2011/2012) em pleno percurso de formação em Artes Visuais, tendo a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, como lugar para essa sistematização. O grupo era composto por quatorze educadoras e dois educadores, os quais tiveram como pré-requisito para a sua inserção no programa o fato de já terem cursado uma primeira licenciatura e/ou terem atuado pelo menos três anos na área de artes.

memora e compartilha com o grupo seus sentimentos mais secretos, vai contando sobre o quanto ela não queria pesquisar essa história. Explica que a sua avó era uma pessoa bem situada financeiramente e que o avô casou por um interesse monetário. Após o casamento, o seu bisavô deserda a sua avó devido à vida de submissão que ela passou a viver. Quando passou, em algum momento da sua vida, a indagar a história da imagem, a mãe mostrou-se muito amedrontada para contar a história. Mas, aos poucos, ela vai se abrindo e compartilhando com a filha aquilo que, até então, era segredo.

Os avós vieram para Londrina, depois foram para Assai e então ela foi descobrindo que nas relações familiares tudo era muito escondido. Gislaine, fala, assim, de um tempo e espaço passado e ainda presente; fala de um patriarcado, de uma mulher submissa e de uma prática da cultura da exclusão. Ela revela que, no fundo, o que ela queria era pesquisar a vida do seu sogro e da sua sogra, pois considera muito mais bonita. Segundo ela, queria fazer qualquer coisa, menos aquilo que a ligasse ao lugar da sua origem.



Figura 1: Sequência de imagens – Narrativas de professoras a partir dos objetos de afetos e objetos dispostos sobre mesa. Fonte do autor.

Ela fala da família dos sogros como sendo um modelo de família. Um espaço sócio afetivo onde ela se enxerga: *“Sou a única mulher dessa família que é alguma coisa; eu assumo esta minha outra família (sogros)”*. Gislaine narra o poder simbólico e a longa trajetória da imagem na sua família e conta que a mesma era mantida por sua mãe coberta por um tecido, uma espécie de véu, e que, muitas vezes, a mãe chamava os filhos para, de maneira discreta, fazer uma oração pelos avós e ali eles



rezavam. É interessante pensar em como Gislaine confiou *a nós* todas essas revelações.

Por meio das narrativas, como as histórias de Gislaine, há um alerta sobre o quanto a vida e as trajetórias podem ser idealizadas e encobertas por “véus”: Pode-se encobrir uma realidade e fazer permanecer somente a *sombra*, aquele *eu* que precisa ser escondido, que não pode aflorar. Percebemos, desse modo, a necessidade de darmos conta, de aprender a lidar também com as faces obscuras, com os jogos do nosso ego que atrofiam a nossa capacidade de perceber, sentir e compreender sensivelmente, colocando-nos no lugar do outro. É preciso, no entanto, dar-nos conta de que somos constituídos culturalmente – existe muito do outro em mim e eu deixo minhas marcas no outro.

Assim, trazemos em nossa constituição identitária marcas que não são todas suaves, amenas, alegres, belas, idealizadas. Trazemos também nossas dores, nossas feiúras. É necessário pensar também sobre o quanto a escola esquece de assumir seus reais alunos. Famílias, alunos, maneiras de viver, de habitar o mundo, condições de vida são idealizadas. Espera-se, muitas vezes, por um aluno que nunca existirá e perde-se a oportunidade de conviver com aquele que existe e que está à nossa frente. Recusa-se, por preconceitos ou mesmo por medo de conhecer, descobrir o outro como um outro real. Trata-se da possibilidade de conhecer de verdade nosso aluno, sem máscaras, sem fantasias e construir conjuntamente um novo percurso para as histórias individuais. Aí, de repente, quem sabe, esse modelo poderá contrapor-se àquele que a escola nos ensinou: uma escola ideal, um aluno ideal, um ensino e aprendizagens ideais.

Parte-se, muitas vezes, de uma normalidade que não existe, mas insisti-se nela. É necessário refletir sobre as diversidades de modelos familiares, de histórias apresentadas, do passado histórico e da atualidade. Por meio do véu que recobria a foto dos avós de Gislaine, ela fala de uma história de omissão e de submissão; do movimento do mais forte sobre o mais fraco; do que tem mais sobre o que é menos favorecido; do medo que cala. O véu fala daquilo que eu quero encobrir, velar. O véu fala do esquecimento. Será que, às vezes, não há um esquecimento sobre como se constrói um ser humano?

Interessante rememorar aqui esse exemplo formativo e pensar que todos os desses seis componentes do grupo trouxeram falas e histórias, contadas por meio dos objetos, e vai ficando tão nítido o quanto as histórias pessoais narradas via os objetos tocam e falam da importância da família, da religiosidade, dos vínculos, do lugar, da infância, do casamento, das perdas. Enfim, das vivências sócio-afetivas e da cultura de base de cada um. Suas narrativas/objetos falam do casamento, do entrelaçamento de vidas, de gerações que vão se passando e dos muitos valores que vão se perpetuando.

Ao rever, um a um, esses relatos, relê-los e rememorar-los aqui, no momento em que vou dando forma a este texto, noto que a atividade configura-se para mim como um exercício, por meio do qual vou me certificando do quanto cada história é singular e como compartilhá-las simboliza algo tão especial em minha relação de educador, de forma-



dor com o grupo. Algo que, ao mesmo tempo em que é único, também é inusitado e possibilita o movimento de colocar-se e reconhecer-se no lugar do outro. Ao mesmo tempo, vou dando conta que histórias encontram-se, entrelaçam-se, e percebo o quanto *“nos reconhecemos e nos identificamos nas histórias uns dos outros”*. São dores sentidas por um, que tocam, muitas vezes, nas cicatrizes das feridas que um dia doeram em mim. História que é do outro, mas que também é minha, pois reconheço-me nela. Cria-se, assim, uma história do grupo, cada um trazendo e compartilhando um tanto de si.

Assim, podemos nos perguntar: “será que esses temas não aparecem ou reaparecem na arte? Será que a arte é algo tão acima da vida assim? Será que nossos temas, histórias, objetos fazem parte do universo da arte?”

Percebo que neste trabalho de desenho curricular da disciplina investimos numa perspectiva de que as temáticas das nossas vidas estão presentes nas produções artísticas e culturais, construídas pelas mãos humanas – por mãos individuais e coletivas – desde o tempo da pré-história. Cada tempo criou suas imagens. Cada tempo contou, por meio da pessoa humana, suas histórias: histórias de luta, de ganhos, de medo, de fracassos, de conquistas, de famílias, de infâncias, de amores, dores, religiosidades, cultos, vínculos afetivos. Mudam-se os tempos, as maneiras de representação ou apresentação, mas as temáticas são recorrentes. Elas estão lá para quem revisitar a história. Será um mero acaso, uma coincidência única, que José relacione o casamento caipira de Cândido Portinari com a sua trajetória? Será que, em algum momento da vida de Portinari, ele não viu, não viveu, não se imaginou envolvido numa cena como aquela que ele mesmo pintou e que José trouxe por meio do seu objeto?

Claro que pode não ter sido na mesma intensidade, no mesmo sentido. Mas a arte faz parte de um fazer humano, que parte de um olhar/refletir; de um pensar/sonhar; de um imaginar/criar um fazer neste mundo que, através de ideias e dos procedimentos por meio da materialidade, o artista confere sentido e transforma o tema em arte.

### **Considerações finais**

Ao trazer esse exemplo de formação, vou me dando conta do quanto existe uma possibilidade real e concreta de que o desenho curricular pode incluir as histórias e vozes dos sujeitos com os quais estamos envolvidos nos processos formativos. Vou constatando que, para que haja aprendizado, é necessário que tanto docente como discente estejam impactados por uma intencionalidade e reciprocidades efetivas e ativas. Para tal, é imprescindível acreditar, de fato, no potencial e superação de todos os envolvidos; na ação de ensinar e aprender, promovendo situações para que esse outro se sinta parte e se mostre receptivo em descobrir, conhecer e aprender. Criar condições para que isso aconteça envolve estar predisposto a ver a vida por outros ângulos e assumir que a diversidade é a marca da existência. Para tanto, é preciso fazer com que escapemos de orientações que tivemos ao longo do

tempo, de que as coisas são assim e não podem ser de outra maneira. É preciso passar a conceber que as coisas podem e devem ser de outra forma, e que isso depende de cada um de nós. Precisamos apenas permitir, dar abertura, ter uma intenção sincera e estarmos predispostos as novas possibilidades e novos ângulos de visualização, de experiências e de descobertas e aprendizagens por meio dos fatos, eventos e situações reais. Para isso, faz-se necessário criarmos espaços onde possamos ouvir uns aos outros. Ouvir e ser ouvido. É interessante, pois, às vezes, passamos tempos e tempos convivendo com tanta gente e nunca paramos para ouvi-las de verdade. Ouvir coisas que normalmente não vamos falando assim aos quatro ventos, a quem encontramos pela frente. *“Falo, dividir segredos e intimidades quando me sinto segura; quando não receio me expor, pois tenho a garantia de que seria ouvida, não julgada”*. A escola e a educação poderiam criar lugares onde pudéssemos nos abrir, conhecer e fazer-nos conhecidos – um espaço para a diversidade e pluralidade. São tantas as verdades que compõem nossos espaços pedagógicos, mas nos contentamos com o nome, o lugar de onde veio e ponto final. Paramos aí, não avançamos, não vamos adiante, não vamos ao encontro com o outro. É nesse cenário, sem conhecermos verdadeiramente nossos estudantes, que criamos currículos desprovidos de sentido, de alma, de vida.

### Referencias Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Oliveira Francione. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luiz, MA, 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. IN: BARBOSA, Ana Mae (Org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. e STRATICO, Fernando Amaral. Objeto e Memória: formação em arte e o re-encontro de si. XXII CONFAEB, Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, Corpos em Transito, São Paulo, UNESP, 2012.

17

CONVERSA A RODA DA  
VISUALIDADE NA  
CONTEMPORANEIDADE

UMBELINA BARRETO

## Resumo

O texto parte de um debate intitulado 'roda de conversa' realizado em 2017 na UFRGS, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O conteúdo emergiu de problemas que se apresentaram em uma convergência paralela envolvendo estudantes em formação, professores da Escola Básica e professores pesquisadores e formadores de novos professores. O tema foi selecionado por todos os componentes e o fato de termos na roda professores e estudantes de artes e letras e, também da área de ciências da natureza, corrobora a importância de se debater formas de acesso a um universo que torna imprescindível a imagem, fazendo da construção da visualidade uma fonte de resolução de problemas, que perpassa todos os componentes curriculares da escola e possibilita a reconstrução de alguns elos entre as diversas áreas de conhecimento, para além do processo de especialização, que tem sido acelerado exponencialmente a partir do século passado.

**Palavras-chave:** visualidade; contemporaneidade; visibilidade; visível/invisível; texto/imagem.

## A visualidade na contemporaneidade

A ordem da visão é a da simultaneidade, em que se precipitam o ver e o não ver simultaneamente, sem que se separem, embora isso ainda não seja totalmente acessível a nossa compreensão. Essa instantânea simultaneidade da visão faz com que se pense que basta abrir os olhos para termos acesso visual a tudo o que nos cerca, entretanto, sabemos que não é exatamente assim que ocorre, pois, o ver e o saber fazem parte de processos cognitivos, em que são imprescindíveis a apropriação e a construção de imagens. A visualidade qualifica visualmente o nosso olhar nesta interface cognitiva, possibilitando uma leitura que se desdobra em diversos caminhos, em um processo de significação na busca de significados que nos correspondam, ou que possam vir a se organizar em séries, em que as correspondências se imbricam gerando conexões.

As formas de apropriação de imagens em nosso cérebro necessitam ser construídas pelos sujeitos e essa construção/apropriação também dá acesso ao conceito que corresponde à imagem. Essa compreensão conceitual da imagem não elimina as formas de relacionamento com o mundo e com o outro, pois é assim que nós construímos a imagem/conceito, em que temos de compreender o que priorizamos ao criar uma imagem do mundo. Por outro lado, precisamos desconstruir o conceito para chegar a visualização do objeto, ou seja, é necessário ultrapassar a visibilidade do objeto – visível/invisível – para chegar à construção da visualidade. Carecemos de chegar a um significado para ter uma visualidade construída como um processo de significação. Nesse caminho nós estamos sempre em um universo de relações, pois não

são mais as coisas em si, mas as relações entre elas que vão constituir o processo, o qual também corresponde a um sujeito específico, pois as relações pressupõem as escolhas que vão sendo praticadas e definem as marcas em um caminho que vai a ser determinado.

Temos visto na conversa que fizemos/colhemos ao discorrer o texto correspondente, que, em algumas áreas de conhecimento é enfatizado o corpo em um primeiro momento e, em outras, a mente, mas, em todas as posições os sujeitos foram unânimes em afirmar a necessidade de articulação e diálogo entre ambos, pois acreditam que eles se complementam na experiência e no desenvolvimento humano. O corpo é uma das janelas da visualidade e o esquecimento do corpo a partir de Descartes, que, no “Discurso sobre o Método”, publicado em 1637, o separou totalmente da mente, acabou por definir faltas que hoje estão a ser resgatadas. Entrementes, esse esquecimento levou a construção de novas janelas, que, por sua vez, hoje também não podem ser esquecidas. Verificamos que não significa somente trocar uma coisa por outra, ou mesmo somar duas grandezas distintas, mas sim conseguir multiplicar e potencializar uma e outra ao serem ambas valorizadas e constituídas como hierarquias móveis.

A importância de se realizar um debate sobre a visualidade se apresentou na roda desde a diversidade da presença, e definiu a possibilidade de focalizar o tema a partir da forma como o mesmo tem transbordado da experiência, resgatando os contextos individuais. Dessa maneira, da área de Letras veio a proposta de “ver a visualidade” como um “novo texto a ser lido”, sendo que essa leitura necessitaria que nós partíssemos de uma outra linguagem, com outros modos de funcionamento. Já a ênfase na pluralidade de textos, de linguagens e de distintos modos de funcionamento é, justamente, o que tem caracterizado a contemporaneidade na área de Artes Visuais, a qual tem sido apresentada, reiteradamente, como o lugar próprio do envolvimento com o novo e com o outro.

Da literatura contemporânea, com frequência emerge um texto onde a não-linearidade e o tempo fragmentado se multiplicam, sendo ambos, constantemente, trazidos pela voz de uma primeira pessoa que se mostra como um outro, e que está posta em indivíduos sozinhos, ou talvez, poderíamos dizer em indivíduos solipsistas, indivíduos que se mostram com uma abrangência das suas próprias experiências, através de quebras, colisões, perdas e repetições. E nas Artes Visuais, essas características também passaram a ser vistas na filmografia que caracteriza o cinema contemporâneo, que já é uma nova linguagem e em atualização contínua, sendo através da imagem e do texto que os movimentos se apresentam entrelaçados, a quebrar com o tempo e ainda a multiplicar os espaços.

Desse modo, entre as Artes Visuais e as Letras, já nos situamos no caminho da conversa, de onde podem ser apontados o “corpo do texto” e o “texto da imagem”, sendo ambos postos em percursos que parecem paralelos, mas que se mostram também concorrentes ao enfatizar a ideia de paradoxos (o que pode ser lido como um conjunto de linhas retas que, na geometria euclidiana, tem um único ponto em comum,

mas que, na matemática riemanniana, Bernhard Riemann, 1826-1866 – geometria não-euclidiana dos espaços curvos – essas linhas chamadas linhas geodésicas poderiam em algum momento serem vistas como paralelas – e isso já nos colocaria frente a uma mudança de paradigma, inserindo-nos na complexidade da contemporaneidade).

Nas novas linguagens constatamos a presença de imagens que não necessitam de texto, ou talvez seja melhor dizer, imagens em que o texto é eminentemente visual. Mas o que significa um texto visual? Será que isso não poderia ser visto como um barroquismo, eivado de luz e sombra? Um texto visual na linguagem dos quadrinhos parte de imagens que são dispostas em uma sequência que “pode ser lida” no tempo, mas se pensarmos em cada imagem dessa linha, também encontramos vários caminhos internos que, necessariamente, não encontram “voz” na sequência, e que, por vezes, vão dialogar com outras imagens em outros momentos, adensando e criando cruzamentos e conexões para além da narrativa principal. Esses desvios poderão, ao longo do tempo, vir a ser o argumento principal da narrativa, ou mesmo o argumento de uma sequência posterior, colocado em uma nova narrativa (é muito comum o desenvolvimento de filmes e quadrinhos em séries, em que um novo argumento é potencializado antes de ser efetivamente desenvolvido).

Esses movimentos afastados da linearidade, que, em sua invenção, podem se aproximar tanto da verdade como da mentira, é o que estamos a considerar nesse texto como barroquismos. E isso pode ser visto como uma forma de estar à deriva, entretanto, paradoxalmente, na contemporaneidade a precisão imagética das localizações geográficas, capturadas por satélites e dispostas no universo digital podem nos dizer, a cada segundo ou fração, se estamos no caminho certo ou se houve uma mudança de estado. E toda essa precisão é simulada através de imagens “eivadas” por distintos esquemas.

O reconhecimento de um lugar ou de um estado através de uma imagem pode ocorrer em uma leitura de mapas, desenhos, pinturas, grafos, diagramas, ou em algum outro tipo de imagem que, na atualidade, possa vir a funcionar como uma janela para a visualização de informações. Para Pires, 2011, a visualização está diretamente relacionada com o processo de veiculação de informação, sendo uma representação visual de relações, qualidades e quantidades que veiculam a informação dos dados dos quais emergiram. Envolve sempre um processo de significação e a simbolização material exterior, através da cognição e da comunicação. Nesse sentido, verificamos que a visualização articula modelos mentais em uma imagética relacionada tanto à ciência como à arte.

### **O corpo entre sujeitos e narrativas na delimitação da imagem**

A visualidade pressupõe sempre o corpo, limitado ou potencializado, pois é através dele que preservamos a diversidade que constitui a interface cognitiva. Na visualidade contemporânea nós temos muitas janelas e isso é essencial, pois desse modo abarcamos e ultrapassamos

o padrão do Renascimento, século XV (que marca o início da modernidade), em que a visão de mundo foi construída a partir de um ponto de vista único, com uma única janela, definida por uma mobilidade suspensão concomitantemente à fixação do corpo.

Na contemporaneidade, resgatamos o corpo e multiplicamos as janelas, ao fazermos da imagem o centro de nossas vidas. Entrementes, a percepção da imagem nesse lugar privilegiado gera perturbação. Então, como fazer com que esse centro possa ser visto metaforicamente como possibilidade ao estado de perturbação? Será que seria possível ver a imagem/centro como eixo de um balanço mexicano, gerando reiteradas mudanças de direção e, também a remissão para fora de nosso próprio ângulo de visão? O excesso advindo da perturbação causada pelo movimento de um balanço mexicano pode causar náusea, mas essa poderia ser necessária para a seguir descer do balanço e lidar com o desequilíbrio em busca de uma nova equilibração e um novo aprendizado, pois é isso que possibilita o desenvolvimento. As tecnologias vão mudando a nossa vida e nós temos a impressão que os instrumentos e os equipamentos sempre aí estiveram, mas não é assim! A imagem é sempre uma invenção, mas será que essa invenção, a nos inundar e engatar, contempla, na atualidade, o ser humano em todas as suas potencialidades? Ou, pelo menos, será que as imagens atuais estão sendo construídas ou colocadas na roda a contemplar as múltiplas janelas necessárias à diversidade dos seres humanos?

Nas ciências da natureza apresenta-se a possibilidade de a narrativa ser elaborada por diferentes sujeitos, que podem narrar diferentes percepções sobre um mesmo objeto. Essa ideia de sujeitos/objeto apareceu na roda de conversa simultaneamente às relações intersubjetivas – sujeito/sujeito, que, para a área de Artes Cênicas, são essenciais na formação do corpo coletivo, sendo constitutivas da experiência de cada indivíduo. A experiência cênica está centrada no corpo e é sempre um corpo feito de afetos e perceptos, que são construídos a partir da interação com o outro, ou com os outros. Não se pode esquecer que o Teatro tem no corpo o lugar de construção de seu objeto poético, desenvolvendo uma linguagem que se mostra na expressividade do corpo em interação.

Passar das Letras e das Artes Visuais para o universo das Ciências, a levantar diferentes concepções de um mesmo objeto, e encontrar um corpo perceptivo que poderia conceber a diversidade do mundo, será o impulso que poderá nos levar a buscar certa aproximação com a Fenomenologia. Podemos ultrapassar o psicologismo e o historicismo ao ampliar a complexidade com um método de investigação filosófica criado no século XIX pelo filósofo, matemático e lógico Edmund Husserl, 1859-1938. Husserl pensou em uma nova filosofia que poderia ressurgir como uma investigação subjetiva e rigorosa, que se iniciaria com os estudos dos fenômenos, descrevendo a forma como estes aparentam à mente para encontrar as verdades da razão. Dessa maneira, a exatidão cartesiana ficou sobreposta pelo rigor dos passos de um método husserliano, colocando o processo no centro das investigações. E Merleau-Ponty, 1908-1961, nos passos de Husserl, mas em um caminho de



investigação própria vai, justamente, reelaborar o primado da percepção no século XX, ao localizá-la no corpo, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, 1999, escrita em 1945.

A aproximação com o corpo, ao trazer, por um lado a percepção e por outro a construção dos afetos, enfatizadas e defendidas pela área de Artes Cênicas, também acabou por iluminar as narrativas corporais, e com elas emergiu a performance visual, uma manifestação artística surgida no século XX, talvez migrando de outras artes performáticas: musical e teatral, e que é, por excelência, o lugar da relação entre o eu e o outro. Entretanto, ao se pensar na dinâmica do corpo como um espaço constituinte, vislumbramos distintos estados, e verificamos que, se o texto não for dito, mas, somente mostrado através de figuras que se constituem como uma imagem, isso poderia também nos remeter diretamente para uma ação pedagógica.

Nesse sentido, será que essa forma de dizer algo mostrando ou apontando já não estaria presente nos primórdios de nosso desenvolvimento? Todos nós estamos imersos/as na língua materna e é nesse contexto que o aprendizado ocorre, antes de nomear nós apontamos, mas o ato de apontar já faz parte da linguagem – tal como os pronomes e os advérbios que encontramos na gramática. Os sujeitos são sujeitos da linguagem e isso gera mudanças radicais no desenvolvimento humano e no desenvolvimento da aprendizagem. Como a Pedagogia tem abordado os princípios do desenvolvimento que, na atualidade, envolvem os processos cognitivos, os quais tem emergido de pesquisas que ocorrem no cruzamento com a área de neurociências?

A cognição é hoje vista como o ato ou processo de conhecer, e inclui uma diversidade de estados mentais e processos, tal como formas de pensar, de direcionar a atenção, de multiplicar os raciocínios, de utilizar a memória, de exercitar o juízo em julgamentos, de dar asas às flutuações da imaginação, de construir o pensamento, de elaborar os discursos, além de processar a percepção visual, auditiva e de demais formas de percepção, de aprendizagem, de consciência, e de sentimentos e emoções.

### **Construindo a aprendizagem: contemplando a diversidade perceptiva na cognição**

Os/as professores/as foram unânimes em afirmar que, na atualidade, o papel do/a professor/a na aprendizagem, talvez seja, justamente, encontrar e dispor percursos diversos e alternativos que contemplem as diferentes formas de ver que constituem as diferenças individuais em uma turma e, em uma mesma faixa etária, em crianças que fazem parte de contextos sociais distintos e que partilham também de diferentes culturas. Entretanto, o que fazer com a fixidez das hierarquias que têm sido estabelecidas ao longo do tempo nos tradicionais processos de escolarização com que ainda nos deparamos nas escolas? Muitas narrativas foram trazidas na roda de conversa sobre a problemática imutabilidade de algumas hierarquias “apreendidas” com a tradição, que acabam por definir “amputações” corporais e mentais, pela forma

de usar (ou não usar) o corpo e a mente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano.

Em um mundo em que, aparentemente, tudo está dado, e em que as pessoas são vistas como meros espectadores, podemos, com o desenvolvimento da educação, mudar esse estado e mostrar a importância das escolhas, a começar pela escolha de direcionamento de nosso olhar para podermos nos apropriar de uma imagem aparentemente “desconhecida” e reconstruí-la para fazer com que ela tenha algum significado para nós. Verificamos nas manifestações que uma simples mudança de lugar pode vir a criar memórias positivas em relação a uma aula de matemática, por exemplo.

Dessa forma, frente a uma pedagogia tradicional, que está a percorrer um caminho com um único direcionamento, poderíamos propor uma desconstrução da fixação hierárquica que tem caracterizado a escolarização até o início do século XXI. Poderíamos propor a construção de mobilidade entre as hierarquias, tornando-as móveis de forma que possam se adequar às especificidades de diferentes textos e contextos, e desconstruir a fixação das hierarquias determinadas “ad infinitum”. Com a construção/desconstrução dos lugares hierárquicos da escolarização, poderiam ser contempladas a diversidade de todas as formas de conhecer o mundo.

Nesse momento, os “entabuladores” da roda de conversa foram unânimes em afirmar que conhecemos o mundo com mente e corpo e não somente com a mente, além de afirmarem que, tal como as duas faces de uma moeda, ora vê-se um lado ora o outro, ora prioriza-se um ora outro, mas sempre sem que um e outro deixem de existir e de estar intrinsecamente envolvidos na construção da aprendizagem.

Junto a essa afirmação que volta a reunir mente e corpo no conhecimento, encontramos diversos pesquisadores que se aliam a crítica da separação preconizada por Descartes, 1596-1650, no seu Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência, ou simplesmente, Discurso do Método, 1637. E, no caminho dessa crítica cartesiana, escolhemos apontar com Maturana e Varela uma nova forma de conhecimento, a forma sistêmica que caracteriza o conhecimento na atualidade, em que nos deparamos com a complexidade: A árvore do conhecimento, Teoria biológica do conhecimento, Maturana e Varela, 1995. Os autores afirmam que a autopoiesis é a forma como o ser vivo conhece e, também é o que o define como ser vivo. E os pesquisadores constroem um sistema de sistemas articulando as diversas camadas, partindo da biologia do ser vivo e acoplando os demais sistemas, chegando ao sistema cultural, tornando significativa a diversidade cultural em que cada espécie se desenvolve e mantém seus indivíduos vivos como uma forma de conhecer.

Mas, e o que dizer dos conceitos de visualidade e de visibilidade? Quais as diferenças que constituem estas qualidades, qual a qualidade do visível e a qualidade do visual? Como relacionar o conceito e a imagem? Na física e na química é essencial esta relação, a imagem amplia o conceito e o conceito amplia a leitura da imagem, compreendendo o imbricamento da construção do conceito e da construção da

visualidade.

Merleau-Ponty em seu último livro: *O visível e o invisível*, 2007, que foi lançado depois de sua morte a partir de seus apontamentos, traz algumas questões sobre a visibilidade, a qual é construída como uma moeda com duas faces, inseparáveis, pois são ambas constitutivas do objeto. De um lado o visível e de outro o invisível, que podemos também relacionar ao corpo e a mente. Entretanto, o que nos faz ver aquilo que está visível e não o que é invisível em uma dada realidade? Ou ainda, como fizemos as escolhas para chegar por fim a afirmar que vimos alguma coisa? E o que exatamente nós vemos? Merleau-Ponty vai trazer a visibilidade como uma relação entre o ver e o não ver, sendo ambos sempre imbricados.

Tanto Maturana como Merleau-Ponty mostram em suas pesquisas como o tecido que vemos do mundo visível não é uma superfície contínua, está composto por “buracos”, que definem descontinuidades e quebras que não vemos (e não será justamente essa relação ver - não ver a potencializar o conceito de rede?). Frente a essa qualidade da visão que nos caracteriza é que construímos os percursos do olhar a partir da experiência da literacia, através de leituras em que cruzamos narrativas que atribuem alguma espécie de sentido a partir dessa relação com o mundo exterior (definida como perturbação por Maturana e Varela).

Talvez seja significativo mencionar aqui o exemplo da transformação que tem ocorrido nas Artes Visuais, em um dos processos de aprendizagem que se dá, justamente, através da leitura da obra de arte, priorizada pela percepção visual, que tem sido trazido, desde a década de oitenta pela Arte-Educadora brasileira Ana Mae Barbosa em sua *Proposta Triangular*, 2006. É importante mencionar que essa leitura visual da obra de arte desde o seu início tem sofrido alterações que encaminham mudanças na forma de fazer a leitura. Passamos de uma metodologia que possibilitava uma riqueza no caminho, mas a certeza de chegar a significados exatos e comuns a todos como uma forma independente da diversidade dos sujeitos-leitores, a quem restava simplesmente se “encaixar” naquela visão uniforme, em busca de um mesmo significado para todos; para a verificação da multiplicidade de camadas de sentido a partir de uma construção contextualizada. Hoje, nós elencamos alguns conceitos relacionados a obra de arte e a partir do elenco é que encaminhamos as diversas narrativas que se articulam e ampliam o acesso à obra que vai sendo adensada em camadas de sentidos, atribuindo novos significados à leitura.

### **A complexidade contemporânea: entre textos, contextos e hipertextos**

A contemporaneidade está caracterizada por imagens híbridas e hipertextos para além da não-linearidade presente na leitura de ambos. Também pode-se ver hipertextos e imagens híbridas como caminhos de leituras com “muitas janelas”, o que, por si só, já pressupõe certa interatividade de um leitor, que, necessariamente, vai a fazer escolhas

conforme seus interesses. O termo híbrido aponta a ordem da mistura e tem origem na biologia ao definir um cruzamento genético entre duas espécies distintas, vegetais ou animais. Entretanto, tem-se também o hibridismo na linguística, como são definidas as palavras formadas por elementos de diferentes línguas. E ainda, o hibridismo cultural, que mistura diferentes matrizes culturais.

A contemporaneidade se caracteriza por algumas formas de misturas em que está presente, tanto a manipulação como as escolhas, que definem novas formas de derivação e composição em um universo digital. E é exatamente aí, nesse universo digital, que encontramos um novo modelo de hierarquias, as quais podem ser móveis. A construção e a desconstrução em hierarquias móveis podem se constituir em simultaneidade. Tanto o hibridismo como o hipertexto transbordam o universo digital e ampliam o escopo da visão no mundo contemporâneo, ampliando os limites da visibilidade e multiplicando as formas de construção da visualidade.

As possibilidades de leitura evidenciam o visível e o invisível dos barroquismos conforme os diferentes contextos dos interlocutores considerados. São leituras que envolvem a articulação de referenciais advindos da ciência e da arte, que segundo Pires, 2011, poderiam levar a uma descoberta que ultrapassa a figuração e podem chegar a um processo próprio da era digital em que comparamos relações entre variáveis, encontrando padrões e semelhanças que se encontram no universo da cultura em uma confluência de saberes.

Observamos que em uma imagem simples a complexidade pode também residir em um universo da leitura, em que, a apropriação da informação é parte da contemporaneidade. A imagem é um de seus centros, e essa inserção na cultura contemporânea do mundo atual é o que nos leva a partilhar a literacia como uma competência necessária a todas as áreas do conhecimento fazendo com que o processo de significação que aí reside, ultrapasse as perdas de significado conjecturadas por vazar da área de onde emergiu. A literacia nos possibilita uma movimentação no universo da linguagem, do texto e do contexto, em todas as áreas, e, por vezes, possibilita chegar a um hipertexto, mostrando as conexões que existem na natureza do próprio conhecimento se optamos por abrir as distintas janelas que o constituem.

Já tontos de andar em roda, resta-nos levantar algumas perguntas que nos levem a encontrar novos caminhos. Como podemos fazer uma leitura da espessura das imagens, envolvendo os processos de visualização da informação que aí se apresentam, para que não sejamos somente nós a sermos lidos como diferentes camadas de consumidores em um universo digital que está constantemente a nos perscrutar? Quais os percursos que são possíveis de serem “trilhados” dentro de uma imagem para que possamos fazer escolhas? Como nós podemos nos apropriar minimamente dessa “espessura” de uma imagem? Será que podemos construir/desconstruir as imagens em processos que envolvam a percepção, a cognição e o conhecimento através de uma nova interface, sem perder os significados que aí residem? E como essa visualidade contemporânea, em que se reitera o visível e o invisível, entre

o ver e o saber na construção visual, pode vir a repercutir na aprendizagem?

Enfim, no cansaço, em meio a movimentos, descobertas e apropriações, que, na roda de conversa estavam a ser vistos como formas de percorrer lugares em lusco-fusco, de repente emergiu a força de nossa fraqueza: a consciência de estarmos imersos em um universo de imagens, das quais não detemos ou não sabemos a procedência, nem o destino ou a finalidade, e em que não conseguimos revelar se elas parecem com a verdade ou com a mentira!

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação contemporânea. São Paulo: Cortês, 2006.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psi II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A Fenomenologia da Percepção. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIRES, Carlos. A visualização da informação: interface cognitiva, in: Novos Estatutos Ontológicos da Imagem: Sobre a migração das imagens, as Obras de Artes, Os hibridismos e a Visualização de Informação, Lisboa: Universidade de Granada, 2011.

## **SOBRE OS AUTORES**

**BELIDSON DIAS**

Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorado, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES — Educação e Visua- lidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/ CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/ CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).

**BERNADINA LEAL**

Licenciada em Letras - Inglês, Língua e Literatura, pela Universidade de Brasília (1983), especialista em Administração Escolar pela UCB, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1997), doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008) e pós-doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília, UnB. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. Requisitada pela Defensoria Pública da União - coordenadora do Projeto DPU



Cultural. Áreas de estudo e pesquisa: Experiências de aprendizagem, Leitura e Escrita, Teoria literária, Filosofia da Educação, Linguagem. Investiga, principalmente, os seguintes temas: Filosofia com Crianças, Infância, Filosofia e Literatura, Leitura e Escrita, Linguagens, Experiência do pensar, As escritas de Guimarães Rosa e Osman Lins.



**CAMILA SERINO LIA**

Doutoranda/Bolsista CAPES pelo Instituto de Artes da UNESP, na área de Arte e Educação, Linha de Pesquisa: Processos Artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rejane Galvão Coutinho, com projeto intitulado “Concepções e práticas educativo-artísticas de mediadores culturais em museus e instituições culturais”. Mestre em Arte Educação no IA UNESP (2012). Graduada em Artes Plásticas e Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1996). Tem especialização em Estudos de Museus de Arte pelo MAC / USP (2006). Desde 2013 é integrante do GPIHMAE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação no Instituto de Artes da UNESP. Desde 1998 atua como arte-educadora em instituições culturais de São Paulo e desde 2001 atua com o coletivo Arteducação Produções (AEP), equipe especializada em formação inicial e continuada de arte-educadores, pesquisa, concepção, produção e desenvolvimento de projetos educativos e culturais como CCBB, SESCs, Theatro Municipal de São Paulo, Fabricas de Cultura e Museu da Cidade de São Paulo. De 2006 à março de 2017 foi docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. De 2010 a 2013 atuou como Orientadora Educacional On Line em Curso de especialização de arte para professores da SEE/SP, pela REDEFOR / UNESP / Artes. Em 2015 atuou como professora substituta de Artes no Instituto Federal de São Paulo e em 2016 e 2017 atuou como mediadora no projeto temporário Aprendendo com Arte pelo Instituto Arte na Escola.



### **CARLA JULIANA GALVÃO ALVES**

Possui Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (1989), especialização em Cultura e Arte Barroca pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte e História da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de artes visuais, formação de professores, compreensão estética, leitura de imagens e Barroco Brasileiro.



### **CRISTIANE HERRES TERRAZA**

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, pela Fundação Brasileira de Teatro, Faculdade de Artes Dulcina de Moraes/FBT-FA (1989). Especialista em Ensino da Arte, pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) (1996). Mestrado (2003) e Doutorado (2013) em Arte pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Pós-Doutoramento em Cultura Visual na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa – FBAUL (2015). Atualmente é professora do Instituto Federal de Brasília, onde coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Filosofia e Cultura.



### **CRISTINA AZEVEDO TAVARES**

Cristina Azevedo Tavares é Prof<sup>a</sup> Associada na FBAUL, onde tem ocupado diversos cargos. Pertence à área de Ciências da Arte e do Património, lecionando diversas matérias das artes e humanidades no 1º e 2º ciclos, e nos cursos de doutoramento: em Belas Artes, em Educação Artística (IE) e no Programa Doutoral Filosofia da Ciência, Tecnologia, Arte e Sociedade (FCUL). É membro integrado do CFCUL, onde é head da linha Arte e Ciência, e colaboradora do CIEBA. Académico correspondente da ANBA. Integra o Conselho Consultivo do NAC de Tomar Doação José -Augusto França. Integrou a Direção da SNBA como presidente ( 2015/17). Publica e exerce várias atividades no âmbito da história e teorias da arte, crítica da arte e curadoria.



### **CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SHLICHTA**

Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra Há um lugar para a arte no ensino médio?, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o

Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática Descobrimos a arte, publicada pela Editora Ibipex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**JOÃO PAULO QUEIROZ**

Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro Cativar pela imagem, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas Estúdio, ISSN 1647-6158, Matéria-Prima, ISSN 2182-9756, Gama ISSN 2182-8539, e Croma ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004. j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt.

**JOCIELE LAMPERT**

Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/ CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Sites: [www.jocielelampert.com.br](http://www.jocielelampert.com.br) e [www.apothekeestudiodepintura.com](http://www.apothekeestudiodepintura.com)

**JULIANO SIQUEIRA**

Professor no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina. Doutorando em Artes Visuais (UDESC). Mestre em Educação e Artes (UFSM). Bacharel em Escultura e Licenciado em Desenho e Plástica (UFSM). Pesquisador vinculado ao Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC).

**LEONARDO CHARRÉU**

Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Formação de Professores de Artes Visuais, sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes.

**LUCIA PIMENTEL**

Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora ad hoc da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



### **MARCOS RAMON GOMES FERREIRA**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (2004) e Especialização em Leituras e Práticas Educativas (2007) pela mesma instituição. Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília (2014). Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Tem experiência acadêmica nas áreas de Filosofia e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia, cibercultura e estética. Atualmente é professor do Instituto Federal de Brasília, onde coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Filosofia e Cultura.



### **MIRIAN CELESTE MARTINS**

Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Fomção em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS. em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora ad hoc da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e



pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



**REJANE GALVÃO COUTINHO**

REJANE COUTINHO (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o Artes Visuais: da exposição à sala de aula, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e Arte/educação como Mediação Cultural e Social, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



**RENAN DOS SANTOS SILVA**

Possui graduação em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (1986) mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) e Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara (2016). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina -

Departamento de Arte Visual, onde ministra disciplinas nas áreas/eixos "Ensino de Artes Visuais" e "Poéticas Visuais" (Escultura); Coordenador de Área no PIBID/Capes - Artes Visuais. Eleito Coordenador de Estágios do Curso de Artes Visuais 2014-15; 2016-17 e 2018-19. Orienta professores em formação continuada do programa PDE/PR/SEED/UEL; atua, também, e, principalmente, nos seguintes temas: arte-educação, artes visuais, ensino de arte, currículo, formação docente, tridimensionalidade - escultura.



**RICARD HUERTA**

É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Diretor de EARI Educación Artística Revista de Investigación. Doctor em Bellas Artes e licenciado em Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisteri (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres*, *Art i Educació*, *Cultura Visual a Ontinyent*, *Apaga-la!*, *Museo tipográfico urbano*, *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, *Ciudadana letra*, *Mujeres maestras*; *Identidades docentes en Iberoamérica*, *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*, *Paternidades creativas*, *Lletres de ciutats*, *La ciudad y sus docentes*; *Miradas desde el arte y la educación*, *Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.

**RONALDO OLIVEIRA**

Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Pós Doutor pelo Programa, Educação, Arte e História da Cultura / Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Foi professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no período de 1992- 2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação trabalhando com Formação Inicial e Continuada de Professores; Estágio Curricular, Metodologias do Ensino de Arte Com ênfase nas Histórias de Vida.

**ROSANA DE CASTRO**

Es graduada en Educación Artística, con Maestría en Arte y Doctorado en Desarrollo Humano con énfasis en Psicología Escolar en la Universidad de Brasília, UnB. Realizó parte de su doctorado en la Universidad de Minho, Portugal. Actualmente es profesora Adjunta

del Departamento de Artes Visuales de la UnB, investigadora del Programa de Postgraduación en Arte en la línea de Educación en Artes Visuales y miembro del grupo de investigación (CNPQ) Transviações. Actúa con interés en la formación de profesores.



**TATIANA FERNANDEZ**

Profesora Adjunta del Departamento de Artes Visuales de Instituto de Artes da laUniversidade de Brasilia, UnB, Brasil. Su área de actuación es la formación de profesores de arte y su investigación se centra en pedagogías culturales y su interés de investigación incluye las estéticas decoloniales, arte participante, proyectos pedagógicos en el arte y metodologías de investigación y enseñanza basadas en el arte.



**UMBELINA BARRETO**

Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e

Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Coordenadora da Coordenação das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br



